2020 IPCEDU

TAM METİN

WWW.IPCEDU.ORG

PEGEM AKADEMİ

ULUSLARLARASI PEGEM EĞİTİM KONGRESİ (IPCEDU - 2020)

E-ISBN: 978-625-7228-99-2
DOI 10.14527/9786257228992

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** ve **Pegemindeks.net** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Aralık 2020, Ankara

Yayın-Proje: Ümit Dilaver
Dizgi-Grafik Tasarım: Tolga Durğun
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net

ÖN SÖZ

Değerli Eğitimciler,

Bildiğiniz gibi Uluslararası PEGEM Eğitim Kongresi (IPCEDU-2020) 16-19 Eylül 2020 tarihleri arasında Dicle Üniversitesi ve Pegem Akademi işbirliği ile online (çevrimiçi) olarak gerçekleştirilmiştir. Kongre başkanlarına, kongremizin çağrılı konuşmacılarına, bildiri ya da posterleriyle Türkiye'den ve yurt dışından kongremize katılan değerli bilim insanlarına, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan Kongre Düzenleme Kurulu üyelerine, Bilim Kurulu üyelerine, Hakem Kurulu'nda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede sundukları bildirilerini tam metin e-kitabında yayımlatmak isteyen katılımcıların bildirileri yayına hazır hâle getirilmiştir. Toplam 115 tam metinden oluşan e-kitaptaki çalışmaların bilimsel içeriğinden yazarları sorumludur.

2021 yılının akademik başarılarınızla dolu geçmesini ve Uluslararası PEGEM Eğitim (IPCEDU-2021) Kongresi'nde buluşmayı dileriz

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Ön Söz ... iii
Oyunlaştırılmış Kodlama Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeylerine Etkisi ... 1
Sinestezi Nedir? Biyolojik Boyutu, Otizm İle İlişkisi ve Eğitim ... 9
Ortaöğretim Öğrencilerinin Virüslere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi ... 19
Coğrafya Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme ... 35
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Eğitimini Temel Alan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi ... 53
Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ... 68
Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programının Karşılaştırılması ... 75
7. Sınıf 'Denklemler' Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi ... 83
Eğitim Bilimlerinde Akıllı Telefonsuz Kalma Korkusuna (Nomofobi) İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Türkiye Örneği ... 95
Üniversite Öğrencilerinin 'E- Birey' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları ... 101
Ortaokuldaki Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşlerine Göre - Değerlendirmesi ... 113
Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyal Ağları Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi ... 128
2013 Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi ... 136
İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ... 147
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Öğrencilerinin Eğitimde Program Geliştirme Dersine İlişkin Görüşleri ... 156
Anadolu Lisesi 11. Sınıf Öğrenci Ve Velilerin Birinci Ara Tatile İlişkin Görüşleri ... 163
Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tez Çalışmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi ... 179
Türkiye'de Eğitim Ve Sosyolojik Düşünebilme Yeteneği ... 193
Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Yetkinlikleri ... 198
Ortaokullarda Yapilan Sosyal Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Etkileri: Nitel Bir Çalışma ... 205
İlkokul Öğretmenlerinin Okul Yönetiminin Demokratikleşmesine İlişkin Görüşleri ... 213
Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Hoşgörü Algılarının İncelenmesi ... 222
Okullarda Veriye Dayalı Yönetim ... 232
İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar Ve Üstesinden Gelme Yolları ... 244
Okul Müdürlerinin Öğretmene Güveni İle Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri ... 260
Görevlendirme Usulüyle Görevi Yapan Yöneticilerin Hesap Verebilirlik Ve Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri ... 276
Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ... 280
Türkiye'de Göç Ve Eğitim: Sistematik Gözden Geçirme ... 295
Okul Müdürlerinin Mentorluğu: Sistematik Bir Derleme ... 307
Ortaöğretim Kurumlarında Rehberlik Servisine Yönlendirilen Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları Ve Çözümüne İlişkin Rehber Öğretmen Görüşleri ... 318
Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci, Okul İdaresi Ve Topluma Karşı Sorumluluk Algılarının İncelenmesi ... 331
Okul Müdürlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları ... 340
Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Görüşleri ... 353
Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ... 363
Ev Ziyaretleri: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme ... 371
Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etik Değerlere Uyma Düzeylerinin Değerlendirilmesi ... 388
Eğitimcilerin Sendikaya Katılım Amacı, Beklentileri Ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi ... 395
Farklılıklar Yönetimine İlişkin Yönetici Görüşleri İle Yöneticilerin Empatik Eğilimlerinin Karşılaştırılması ... 400
A Study On İmmigrant Education Policies For İntegration Of İmmigrants ... 416
Uzaktan Öğretime İlişkin Bazı Görüşler (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği) ... 422

İlkokul Öğretmenlerinin Ders İşleyişinde Teknolojik Araç Kullanımına Yönelik Görüşleri 435
İlkokul Öğretmenlerinİn Uzaktan Eğitim Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 444
Öğretmen Özerkliği: Kavramsal Bir İnceleme 452
Türkiye'deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Toplumsal Kalkınmaya Etkisi 465
Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi..... 475
Tersyüz Sınıf Modeli İle Gerçekleştirilen Fen Öğretiminin Öğrenci Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi 487
Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutumuna Etkisi 495
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Ve Matematik Derslerini İlişkilendirme Düzeylerinin İncelenmesi 506
STEM Eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına Ve Beceri Gelişimine Etkisi: Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Meta-Sentezi 516
STEM Eğitiminin Tutuma Etkisi: Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Meta-Sentezi..... 528
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Oluşturma Düzeyleri Ve Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yöntemi İle İlgili Görüşleri..... 538
2018 Ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilim Okuryazarlığı Açısından Analizi 549
2013 Ve 2018 Fen Öğretim Programlarına İLişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi 555
Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Vicdan Kavramına Yönelik Metaforik Algıları 562
Diyarbakır İlindeki Resmi Kurum Ve Kuruluşların Sanatsal Etkinlikleriyle Görsel Sanatlar Eğitimine Katkılarının İncelenmesi 570
5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Fıkraların Seramik Rölyef Çalışmalarına Etkisi 582
Görsel Sanatlar Dersinde 8.Sınıf Öğrencilerin Banksy'nin Eserleri Etkisinde Yaptıkları Çalışmalar İle İlgili Öğrenci Görüşleri 591
Okul Öncesi Öğrencilerin Sanat Eğitimi Dersinde, Üç Boyutlu Tasarım Çalışmasında Montessori Yaklaşım Yöntemi 602
İlköğretim 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Kavramsal Sanat Uygulamalarına İlişkin Algılar..... 610
Bilim Ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinde Teknolojiden Faydalanma Durumunun Belirlenmesi..... 627
Covid-19 Pandemi, Öğrenci Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Sivas 635
Lise Öğrencilerinin Asit-Baz Konusu İle İlgili Başarılarının İncelenmesi 650
Şifreleme Algoritmalarının Matematik Öğretimindeki Yeri Ve Önemi..... 655
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bağıntı Ve Fonksiyonlar Konusunda Zorluk Yaşadıkları Kavramlar Ve Nedenlerine Dair Günlüklerine Yansıyanlar..... 675
Matematik Öğretmeni Adaylarının Simetrik Denklemler İle İlgili Bilgilerinin Didaktiğin Antropolojik Teorisi Işığında İncelenmesi 683
Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar..... 691
Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretmenlerin Yapması Gereken Davranışların İncelenmesi 702
Bir Ortaokul Matematik Öğretmenin Fark Etme Becerisinin Ders Videoları Kullanılarak İncelenmesi 714
İkinci Lisans Öğrenimini Müzik Alanında Sürdüren Öğrencilerin Tercih Nedenleri Ve Beklentileri..... 721
Türkiye'de Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme..... 729
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Müzik Bölümü Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi 743
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eğitiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri 753
Alfa Kuşağına Bakış: Öğretmen ve Anne - Baba Görüşleri Üzerinden Okul Öncesi Süreçte Güncel Sorunlar 761
Klax Eğitim Modeli..... 770
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan El-Ele (1-2-3) Kitaplarının Matematik İçeriği Açısından İncelenmesi 779
Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Görüşleri 788
Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarının Eğitim Haklarına İlişkin Görüşleri..... 799
Uzaktan Eğitim Kapsamında Temel Eğitim Gören Çocukların Duygusal Durumlarının Ve Aile İçi İlişkilerinin İncelenmesi. 807

6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Zeka Oyunları Dersi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi 815
Dijital Dönüşüm Sürecinde E-Anahtar Destekli Okul Yönetim Sistemi 824
Çocuklarda Sosyal Farkındalık Becerilerinin Gelişiminde Çocuk Meclislerinin Rolü 836
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi 843
Beğenilme Arzusu Ve Sosyal Onay İhtiyacının Sosyal Medya Bağımlılığına Etkisinin İncelenmesi 850
Ergenlerde Duygu Düzenlemenin Aile İşlevselliği Ve Aile Desteği İle İlişkisi 867
Ergenlerde Kovid-19 Korkusu İle Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 881
Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri Ve Affetme 888
Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Kurslarında Karşılaştıkları Sorunlar 896
Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi 902
İlkokul Öğrenci Velilerinin Eğitim Ve Okullara İlişkin Beklentileri 908
2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında Eğitime Verilen Ara Tatilin Öğretmenlerin Görüşleri Açısından İncelenmesi 915
Çocukların Fonolojik Farkındalığını Desteklemeye Yönelik Öğretmen Uygulamaları 920
İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 926
İlkokul 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değerler İletimi Açısından İncelenmesi* 933
Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları Ne Düşünmektedirler? 947
İran Ortaokul 2. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Türk Tarihinin İşlenişi 960
İstiklâl Marşı'nda Millî Ve Manevî Değerler 965
Türk Çocuk Edebiyatında Şiddet Olgusu Kapsamında Dil Kullanımı 973
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Kelime Sıklığı Bakımından İncelenmesi 979
Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşurken Kurdukları Cümleler Üzerine Bir İnceleme 998
Simple Past Tense Konusunun Öğretiminde İşitsel-Dilsel Yöntem İle Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin Öğrenci Ders Başarısına Etkisi 1007
Fransızca Öğrencilerinin Nesne İlgi Tümcelerinde Dilbilgisel Zaman Seçimi 1021
7'Den 77'Ye Vicdan 1027
Tiyatroyla Vicdana Dokunmak 1042
Kültürel Etkileşimden Eğitimsel İlerlemeye: Bir Anlatı Araştırması 1046
Yetişkin Eğitiminde Katılım Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma 1058
İnteraktif Etkileşimli Tasarım Kapsamında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi 1067
Etkileşimli Tahtanın Öğretimde Kullanımının Değerlendirilmesi 1081
Öğretmen Görüşlerine Göre Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Gerçekleşme Durumu 1096
Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Niteliğini Artırmaya Yönelik Örnek Uygulama 1110
Öğretmenlerin Sene Başı, Sene Sonu Ve Ara Dönem Mesleki Seminerler Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 1122
Opinions Of Pedagogical Formation Students About Student Response System 1129
Öğretim Elemanlarının Gözünden Pandemide Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması 1136
2023 Eğitim Vizyonu Ve Yenilikler 1145
5. Sınıf Öğrencilerinin Arduino Etkinliklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi 1164
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşleri ve Uygulama Örnekleri 1169
Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Türkiye Örneği 1176
Öğretmenlerin Müze Eğitimi Algısı 1183
Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Anlayış Çerçevesinde 2005'den Günümüze Dönüşümü/Değişimi: "Uzlaşma mı, Geriye Dönüş mü?'' 1191
Oyun sinematiklerinin Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı Bağlamında İncelenmesi 1203

Oyunlaştırılmış Kodlama Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeylerine Etkisi

Mehmet RAMAZANOĞLU, Siirt Üniversite, Türkiye, memedmustafa@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada öntest-sontest tek gruplu (kontrol grupsuz) zayıf deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Siirt il sınırları içerisinde bulunan bir ortaokulun bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında 6. sınıf eğitimine devam eden gönüllü 39 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeği 22 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin homojenlik dağılımı göstermek için "Çarpıklık-Basıklık Normallik Testi" kullanılmıştır. Veri dağılımlarının normal dağılım gösterdiği için araştırmada parametrik olan test yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri ilişkili t-Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma analizleri sonucunda oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinde; algoritmik düşünme, işbirliklilik, eleştirel düşünme ve problem çözme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yaratıcılık düzeyinde ise anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Sonuç olarak oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin; algoritmik düşünme beceri düzeylerini, işbirliklilik beceri düzeylerini, eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve problem çözme beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kodlama eğitimi, oyunlaştırılmış kodlama, bilgisayarca düşünme

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of gamified coding education on the computational thinking skill levels of secondary school students. Single-group pretest – posttest (without control group) weak experimental design model has been used in the study. The study group of the research consists of 39 volunteer students who are receiving education in 6th grade within the scope of the information technologies and software course at a secondary school in the province of Siirt which is located in the South-eastern Anatolia Region. Computational Thinking Levels Scale was used as a data collection tool of the research. The computational thinking skill levels scale is a 5 point Likert-type scale which includes 22 items. The data obtained within the scope of the research were analysed through using the SPSS program. ''kewness-Kurtosis Normality Test" was used in order to show the homogeneity distribution of the data. Since the data distribution was found to be a normal distribution parametric test methods were used in the research. The data obtained in the study were analysed with the associated t-Test. As a result of the research analysis, it was seen that the gamified coding education significantly differentiated the algorithmic thinking, collaboration, critical thinking and problem solving levels of secondary school students with respect to computational thinking skill levels. No significant change was observed in the creativity skill levels. As a result, it was discovered that the gamified coding education affected algorithmic thinking skill levels, collaboration skill levels, critical thinking skill levels and problem solving skill levels of secondary school students in a positive way.

Keywords: Coding education, gamified coding, computational thinking.

Giriş

Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatında yaşadıkları başarı ve başarısızlıklar, gelecekteki yaşam kalitesini belirleyecek önemli süreçlerden biri olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuş bir gerçektir (Toytok, Eren ve Gezen, 2019). Bu bağlamda son yıllarda ülkemizde ve dünyada erken yaşlardan itibaren bireylerin bilişim teknolojilerini aktif ve etkin olarak kullanmaları ve 21. Yüzyıl becerilerine sahip olan bireyler olarak yetişmeleri beklenmektedir. 21. yüzyıl becerileri (P21) olarak bilinen eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği, problem çözme gibi öğrenme ve yenilikçiliğe yönelik beceriler; esneklik, girişimcilik, üretkenlik, uyum gibi yaşam ve meslek becerileri; bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi medya ve teknoloji becerilerini (Battle For Kids, 2019, Trilling ve Fadel, 2009) kazanmış bireyler olmaları açısından bir hayli önem arz etmektedir. Söz konusun beceriler düşünüldüğünde bireylerin bilgiye ulaşması, bilgiyi işlemesi ve bilgiyi dönüştürmesi beklenmektedir. Bu durum aslında bir inşa etme (oluşturma) sürecidir. İlgili literatür bu anlayışı yapılandırmacılık olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenmedikleri bilgileri süreç üzerinde kullanarak yeni yapıya dönüştürme yaklaşımıdır (Perkins, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğrenene kazandırılması beklenen üst düzey düşünme becerilerini anlamaya odaklandığı görülmektedir (Murphy, 1997). Alanyazında üst düzey düşünme becerileri arasında yaygın olarak bünyesinde barındırdığı, eleştirel düşünme becerileri, yansıtıcı düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme becerilerinden bahsedilmektedir (Lewis ve Smith, 1993). Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi alış biçimiyle ilgiliyken (Gündoğdu, 2009), yansıtıcı düşünme inanç ve bilgilere dayalı ürün koyma ile ilgili aktif süreçtir (Dewey, 1991). Yaratıcı düşünme ise, kendine özgün fikirlerin ortaya çıkması sürecidir (Hançerlioğlu, 2000).

21. yüzyıl temel yaklaşımlar üzerinde bilgi ve bilişim çağının öne çıktığı yapıda bilgisayarca düşünme becerisinin her geçen gün önem atıf ettiği bilinmektedir. Bilgisayarca düşünme genel anlamıyla, herhangi bir alanla ilgili yığılı problemlerin çözümü sırasında bireyin uyguladığı tasarımlama, yürütme ve algoritmik düşünme yetisini kazanma durumu olarak ele alınabilir. Bilgisayarca düşünme sürecinin bileşenleri bir problemi tanımlama, o problemin ne olduğunu anlama ve problemin sonucuna ulaşmada kullanılabilecek alternatifleri ortaya koyma durumları şeklinde açıklanmıştır (Thomas, Odemwingie, Saunders & Watlerd, 2015). Bu bağlamda bilgisayarca düşünme becerisinin bilgisayar ve teknolojiye ilgi duyanların yanı sıra mevcut koşullarda bütün bireyler tarafından kazanılması gerektiği düşünülmektedir (Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu, 2015). Aynı şekilde Bilgisayarca düşünme sürecinin en önemli bileşenlerinden olan algoritmik düşünme, kodlamanın da temelini oluşturan bir süreci barındırmaktadır.

Kodlamanın yeni yüzyılda birçok beceriyi etkileyen bir faktör olması gelişmiş ülkelerde çok küçük yaşlardan itibaren öğretim programlarında somutlamaya dayalı kodlama derslerine yer vermelerine neden olmuştur (Baz, 2018). Ülkemizde MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan öğretim programında kodlama eğitimi bilişim teknolojileri ve yazılımı dersi kapsamında ortaokul düzeyinden itibaren aktif bir şekilde verilmeye başlanmıştır. Dünyada pek çok ülkenin de aynı şekilde bilgisayarca düşünme, yaratıcı olma ve problem çözmede etkili olduğu görülen kodlama eğitimine önem verdikleri ve erken yaşlarda bu eğitimin verilmesinin daha uygun olacağı görüşü paylaşılmaktadır (Yıldız Durak, Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz ve Seferoğlu, 2017). Kodlama eğitiminin amaçlarından birisinin de bu becerilerin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması olduğu söylenebilir. Bu beceriler göz önüne alındığında kodlama eğitiminin bir gereksinimden ziyada bir gereklilik haline dönüşmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

Kodlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğu öğrencilerin problem çözme ve bilgisayarca düşünme becerilerinin olumlu yönde gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır (Kaya, Korkmaz ve Çakır, 2020; Alsancak Sırakaya, 2019; Güler ve Dinci, 2019; Şanal ve Erdem, 2017; Çetin, 2012). Bu açıdan da erken yaşlardan itibaren bireylerin kodlama eğitimi almaları, günlük yaşantıları içerisinde de karşılaştıkları problemler karşısında tanımlama ve problem çözümüne yönelik algoritmalar üretmeleri açısından da değerlidir. Diğer yandan küçük yaş gruplarında kodlama eğitiminin zorluklarından birisi de çocukların doğrudan bir ilgilerinin olmaması ve algoritmik düşünce becerilerinin yeterli olmamasıdır (Armoni, 2012). Bundan dolayı söz konusu gruplarda verilecek olan kodlama eğitimleri oyuna ve oyunlaştırmaya dayalı somut çıktıları olan etkinliklerle verilmesi daha doğru olacaktır. Son yıllarda kodlama sırasında gerçekleştirdikleri eylemleri doğrudan sonucu gördükleri hazır kitler veya (Lee, Kafai, Vasudevan&Davis, 2014), tarafından çalışmalarında yürüttükleri görsel tabanlı Scratch (blok kodlama programı) uygulaması ile öğrencilere öğrenmelerini olumlu etkileyecek oyunlaştırılmış platformlar sunulabilir. Aynı zamanda bu beceriler öğrencilerin akademik öz yeterliliklerinin ve yaşamsal

becerilerinin gelişmesine de olumlu katkılar sağlayabilecektir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik öz yeterlilikleri ne kadar artarsa, sorunlara karşı çözüm bulabilme, problemlerini çözebilme becerileri de bir o kadar artmaktadır (Toytok ve Gürel, 2019).

Alanyazın incelendiğinde son zamanlarda robot, programlama, kodlama ve Scratch gibi uygulamalarının kullanımıyla ilgili yapılan birçok çalışma bulunmasına rağmen (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017; Rowe, Asbell-Clarke, Cunningham & Gasca, 2017; Baz, 2018; Kırkan, 2018; Kasalak, 2017; Korucu ve Taşdöndüren, 2019), bunlara oyunlaştırma mantığı ekleyerek yapılan çok aza sayıda çalışmaya rastlandığı için, bu çalışma alana katkı sağlayacağı ve benzer çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, oyunlaştırılmış kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerine etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri nedir?
2. Oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerini etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma öntest-sontest tek gruplu (kontrol grupsuz) zayıf deneysel desen modeli ile yürütülmüştür. Zayıf deneysel desenlerde gelişi güzel seçilen bir gruba işlem öncesi ve işlem sonrası aynı ölçümleri uygulanarak karşılaştırmalar yapılır (Fraenkel & Wallen, 2009, Karasar, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Siirt il sınırları içerisinde bulunan bir ortaokulun 2019-2020 eğitim öğretim yılının bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında 6. sınıf eğitimine devam eden gönüllü 39 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun, 16 (41,0%)'sı kadın ve 23 (59,0%)'ü erkektir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme (kolay ulaşılabilir) yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacıya bulunan öğelerden elverişli öğeleri örneklem olarak belirleme şansı tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Uygulama Süreci

Çalışma grubuna, oyunlaştırılmış kodlama uygulamaları okul eğitmeni tarafında 5 haftalık toplam 15 saat eğitim verilmiştir. Çalışmada oyunlaştırılmış kodlama eğitiminin verilmesi amacıyla Scratch programı kullanılmıştır. Bilgisayarların donanımlarının yetersiz olması nedeniyle uygulamalarda Scratch-461 sürümü kullanılmıştır. Uygulama sürecine başlanmadan önce öğrencilere bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeği uygulanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında öğrencilere teorik olarak scratch ve kodlama (Scracth programlama aracının ara yüzünü ve özelliklerini tanıtımı, kodlama nedir?) anlatılmıştır. Devamında öğrencilere Scratch programı ile tasarlanmış animasyon ve oyunlar sunulmuştur. Uygulama sürecinin diğer haftalarında ise sırasıyla asal sayı bulma ve dört işlem uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bir sayının asal olması için bulunması gereken kodlama şartları neler olduğu anlatılmıştır. Sonrasında öğrencilerden, girdikleri sayının asal olup olmadığı test etmeleri istenmiştir. Öğrencilere, işlenen asal sayı bulma uygulamalarından sonra dört işlem uygulamasına başlanmıştır. Bu süreçte birinci sayı, ikinci sayı ve sonuç adlı değişkenler tanımlandı. Hareket menüsünde birinci sayıyı gir ve ikinci sayıyı gir mesajların nasıl oluşturulduğu öğretilmiştir. Daha sonra öğrencilere, veri bölümünde işlemin sonuçlarını nasıl yapılacağı anlatılarak görünüm menüsünde sonuç sayı rakamla mesaj şeklinde verilmiştir. Uygulama sürecinden sonra ölçme aracı son test olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama için "ortaokul düzeyine uyarlanan bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından geliştirilmiş ve ortaokul düzeyine uyarlanmıştır. Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeği 22 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Beş alt faktörden oluşan bu ölçek, yaratıcılık (4 Madde), algoritmik düşüme (4 Madde), işbirliklilik (4 Madde), eleştirel düşünme (4 Madde) ve problem çözme (6 Madde) düzeylerini ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik değerleri Tablo 1'da sunulmuştur.

Tablo 1.

Cronbach Alfa Güvenirlik Değerleri.

Faktörler	Orijinal Çalışma	Ön Test	Son Test
Yaratıcılık	0.640	0.702	0.736
Algoritmik Düşünme	0.762	0.747	0.701
İşbirliklilik	0.811	0.741	0.704
Eleştirel Düşünme	0.714	0.724	0.726
Problem Çözme	0.867	0.711	0.738
Toplam	0.809	0.821	0.857

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin homojenlik testi için "çarpıklık ve basıklık değerlerine" bakılmıştır (Tablo 2). Bu değerlerin ±2 arlığında olduğu için elde edilen verilerin dağıldığını göstermektedir (George & Mallery, 2010).

Tablo 2.

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.

Bilgisayarca Düşünme	Çarpıklık	Basıklık
Yaratıcılık	-0,326	-0,678
Algoritmik Düşünme	0,355	-0,298
İşbirliklilik	0,131	-1,118
Eleştirel Düşünme	0,565	-0,180
Problem Çözme	0,285	-0,737
Toplam	0,151	0,747

Dolasıyla çalışma elde edilen veriler parametrik test teknikleri ile analiz edilmiştir. Analizde, aritmetik ortalama, standart sapma ve ilişkili gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Ölçekte, faktörlerin madde sayısı farklığından dolay elde edilen ham puanların standart puana (en düşük 20 en yüksek 100) dönüştürmek için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{X Standart Puan} = \frac{\text{X Ham Puan}}{\text{Madde Sayısı}} * 20$$

Ölçeğin faktörlerin puanların yorumlamasında 20-51: düşük düzey; 52-67: orta düzey ve 68-100: yüksek düzey olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri nedir? Sorusunun ortalama puanları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri.

Bilgisayarca Düşünme	Ön Test $\bar{x}$	Ön Test Ss.	Son Test $\bar{x}$	Ön Test Ss.
Yaratıcılık	61.92	4.01	67.18	4.21
Algoritmik Düşünme	58.59	3.43	75.00	3.13
İşbirliklilik	57.69	4.53	72.31	4.24
Eleştirel Düşünme	57.05	3.90	74.10	3.95
Problem Çözme	53.59	4.98	73.59	5.46
Toplam	57.39	13.42	72.54	13.05

Tablo 3'te ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin "ön test puan ortalamaları 57.39 iken, son test puan ortalamaları 72.54'tir". Ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerindeki yaratıcılık düzeylerinin "ön test puan ortalamaları 61.92 iken, son test puan ortalamaları 67.18'tir". Ortaokul öğrencilerin algoritmik düşünme düzeylerinin "ön test puan ortalamaları 58.59 iken, son test puan ortalamaları 75'tir". Ortaokul öğrencilerin işbirliklilik düzeylerinin "ön test puan ortalamaları 57.69 iken, son test puan ortalamaları 72.31'dir". Ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin "ön test puan ortalamaları 57.05 iken, son test puan ortalamaları 74.10'dır". Ortaokul öğrencilerin problem çözme düzeylerinin "ön test puan ortalamaları 53.39 iken, son test puan ortalamaları 73.59'dır". Bu bulgu, ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerini etkilemekte midir? Sorusunun ilişki örneklem (t-Test) sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

İlişki Örneklem (T-Test) Sonuçları.

Bilgisayarca Düşünme	Test	$\bar{x}$	Ss	T	P
Yaratıcılık	Ön	61.92	4.010	-1.188	.242
	Son	67.18	4.210		
Algoritmik Düşünme	Ön	58.59	3.433	-4.324	.000
	Son	75.00	3.128		
İşbirliklilik	Ön	57.69	4.529	-3.184	.003
	Son	72.31	4.235		
Eleştirel Düşünme	Ön	57.05	3.904	-3.963	.000
	Son	74.10	3.952		
Problem Çözme	Ön	53.59	4.980	-5.060	.000
	Son	73.59	5.455		
Toplam	Ön	57.39	13.42	-5.488	.000
	Son	72.54	13.05		

***p<.01, N=39, Sd=38**

Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin t (38) = -5.488, p < .01, algoritmik düşünme düzeylerinin t(38) = -4.324, p < .01, işbirliklilik düzeylerinin t(38) = -3.184, p < .01, eleştirel düşünme düzeylerinin t(38) = -3.963, p < .01 ve problem çözme düzeylerinin t(38) = -5.060, p < .01, ön test ve son test standart puan ortalamaları anlamı bir şekilde değişmektedir. Ortaokul öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin t(38) = -1.188, p > .01, ön test ve son test standart puan ortalamaları anlamı bir şekilde değişmemektedir. Bu bulgular, Oyunlaştırılmış kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerini, algoritmik düşünme düzeylerini, işbirliklilik düzeylerini, eleştirel düşünme düzeylerini ve problem çözme düzeylerini etkilediğini, öte yandan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini etkilemediğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerine etkisini inceleyen bu çalışmada, ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, oyunlaştırılmış kodlama eğitimiyle birlikte ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin etkilendiği görülmektedir. Buna göre ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerindeki, algoritmik düşünme düzeyleri, işbirliklilik düzeyleri, eleştirel düşünme düzeyleri ve problem çözme düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun muhtemel nedeni, öğrencilerin oyunlaştırılmış kodlama eğitiminde, dikkat çekici, aktif katılım, eğlenceli, öğrenmeyi kolaylaştıran ve motive edici bir süreç geçirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu alınyazındaki bazı çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Oluk, Korkmaz ve Oluk (2018) Scratch kullanımının 62 beşinci sınıf öğrencilerin algoritma geliştirme ve hesaplamalı düşünme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmada, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir şekilde algoritma geliştirme ve hesaplamalı düşünme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmışlardır. Kodlama kullanan öğrencilerin problem çözme düzeylerinin daha iyi olduğu bakımından Şanal ve Erdem (2017)'in çalışması ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Kaya, Korkmaz ve Çakır (2020) çalışmalarında oyunlaştırılmış kodlama eğitiminin öğrencilerin, algoritmik düşünme, yaratıcılık, iş birlikli öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yünkül, Durak, Çankaya ve Mısırlı (2017)'nın 6. sınıf 69 ortaokul öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında, Scratch kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerin algoritmik düşünme düzeylerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Moreno-León, Robles & Román González (2015) kodlama eğitimi ile yürüttükleri çalışmalarında, çalışmaya katılan öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada oyunlaştırılmış kodlama eğitimiyle birlikte ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerindeki yaratıcılık düzeylerinin etkilenmediği görülmüştür. Buna göre ortaokul öğrencilerin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinizdeki yaratıcılık düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, oyunlaştırılmış kodlama eğitimi içeriği ve süresinden kaynaklı olabilir. Benzer şekilde Alsancak Sırakaya (2019) çalışmasında, programlama eğitimi sürecinin yaratıcılık boyutunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal Serim (2019) çalışmasında kodlama eğitiminin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerini ön test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bilgisayarca düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak bakıldığında bu çalışmada, oyunlaştırılmış kodlama eğitimin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme beceri düzeylerine etkisi incelenmiş ve öğrencilerin algoritmik düşünme düzeyleri, işbirliklilik düzeyleri, eleştirel düşünme düzeyleri ve problem çözme düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu becerilerinin geliştirilmesinde oyunlaştırılmış kodlama eğitiminden yararlanılabilir. Dolasıyla oyunlaştırılmış kodlama eğitiminin öğretim programlarında kullanılması önerilmektedir. Bu çalışma kapsamında donanım, sınıf yönetim ve grupların oluşturulması gibi aksaklıklar ile karşılaşılmıştır. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmalarda söz konusu aksaklara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öte yandan bu çerçevede yürütülecek deneysel çalışmalarda yaratıcılık düzeyine etkilerin daha iyi belirlenebilmesi için zengin içerik ve etkinlikler sunulması önerilmektedir.

Kaynakça

Akpınar, Y. & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online, 13*(1), 1-4

Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23* (2), 575-590.

Armoni, M. (2012). Teaching CS in kindergarten: How early can the pipeline begin? *Acm Inroads, 3*(4), 18-19.

Battle For Kids (2019). *Partnership for 21st Century Skills.* 02 Ekim 2020 tarihinde, http://www.battelleforkids.org/networks/p21 adresinden alınmıştır.

Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Current Research in Education, 4*(1), 36-47.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetin, E. (2012). *Bilgisayar programlama eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dewey, J. (1991). *How we think.* New York: Prime the us Books

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed*). New York. McGraw-hill

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference,* 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

Güler, Ç. & Dinci, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerileri ve öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1167-1193

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1). 57-74.

Hançerlioğlu, O. (2000). *Felsefe Ansiklopedisi (Kavramlar ve Akımlar-7) (3. Basım).* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (24. Baskı).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kasalak, İ. (2017). *Robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin özyeterlik algılarına etkisi ve etkinliklere ilişkin öğrenci yaşantıları.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kaya, M., Korkmaz, Ö. & Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 21*(1), 54-70. doi:10.12984/egeefd.588512

Kırkan, B. (2018). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi eğitim Bilimleri Dergisi, 1(*2), 143-162.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A. & Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 68-87.

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.

Korucu, A. T. & Taşdöndüren, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin blok temelli programlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarının ve robotiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 44-58.

Lee E., Kafai Y. B., Vasudevan V. & Davis R. L. (2014). Playing in the arcade: Designing tangible interfaces with MaKey MaKey for scratch games. In Nijholt A. (ed.), *Playful user interfaces.* (pp. 277-292). Springer, Singapore.

Lewis, A. & Smith D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory Into Practice, 32*(3), 131-137, DOI: 10.1080/00405849309543588

Moreno-León, J., Robles, G. & Román-González, M. (2015). Dr. Scratch: automatic analysis of scratch projects to assess and foster computational thinking. *Revista de Educación a Distancia, 46*, 1-23.

Murphy, E. (1997). *Constructivism: from philosophy to practice*. 21.10.2020 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=ED444966 adresinden alınmıştır

Oluk, A., Korkmaz, Ö., & Oluk, H. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9* (1), 54-71.

Perkins, D. (1999).The many faces of constructivısm. *Educational Leadership, 57* (3), 6-11.

Rowe, E., Asbell-Clarke, J., Cunningham, K. & Gasca, S. (2017). Assessing implicit computational thinking in Zoombinis Gameplay: Pizza Pass, Fleens & Bubblewonder Abyss. *Proceedings of the Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play,* 195-200.

Saygıner, Ş. & Tüzün, H., 2017. Erken Yaşta Programlama Eğitimi: Yurt Dışı ve Yurt İçi Perspektiflerinden Bir Bakış. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS),* 69-77.

Şanal, S. Ö. & Erdem, M. (2017). Kodlama ve robotik çalışmalarını problem çözme süreçlerine etkisi: sesli düşünme protokol analizi. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu,* 24-26.

Thomas, J. O., Odemwingie, O. C., Saunders, Q. & Watlerd, M. (2015). While enacting computational algorithmic thinking in the context of game design. *Journal of Computer Science and Information Technology, 3*(1), 15-33. http://doi.org/10.15640/jcsit.v3n1a2

Toytok, E. H. & Gürel, S. (2019). Does Project Children's University Increase Academic Self-Efficacy in 6th Graders? A Weak Experimental Design. *Sustainability, 11*(3), 778.

Toytok, E. H., Eren, Z. & Gezen, M. O. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 801-826.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills*.: Learning for Life in Our Times. John Wiley&Sons.

Ünsal Serim, E. (2019*). Oyunlaştırma yöntemiyle tasarlanan kodlama eğitimi ile öğrencilerin hesaplamalı düşünme becerileri ve kodlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız Durak, H., Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R. & Seferoğlu, S. (2017). Erken yaşta programlama eğitimi: Araştırmalardaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme. A. İşman, F. Odabaşı, ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde* (ss. 205-236). Ankara: Pegem Yayınevi.

Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch yazılımının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11*(2), 502-517.

SİNESTEZİ NEDİR? BİYOLOJİK BOYUTU, OTİZM İLE İLİŞKİSİ VE EĞİTİM

Özlem Buluttekin, Dicle Üniversitesi, Türkiye, o.buluttekin@hotmail.com

Murat Hevedanlı, Dicle Üniversitesi, Türkiye, murathevedanli@hotmail.com

İbrahim Ümit Yapıcı, Dicle Üniversitesi, Türkiye, iuyapici@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, yüzyıl öncesinden tanımlanan ve çalışılan vakalar olmasına rağmen nedeni henüz tam olarak bilinmeyen ve aydınlatılmaya çalışılan, dünya genelinde ise hakkında az konuşulan ve az bilinen bir özellik olan Sinestezi (birleşik algı) incelenmiştir. İlk kez, Théodore Flournoy tarafından 1893'de tanımlanan sinestezi, bir duyusal uyarıcının diğer bir duyusal uyarıcıyı etkilemesi durumu olarak tanımlanmıştır. Biyolojik ve fiziksel nedenleri olduğu, çeşitli nedenlere bağlı olabileceği bilinmektedir ve nörobilimciler bu konuyu yaklaşık 40 yıldır daha yoğun bir şeklide araştırmaktadırlar.

Bu amaç ile ilgili alanyazın taranmış ve yeniden derlenerek sunulmuştur. Sinestezi ile ilgili genel tanımlamalar yapılarak bu durumun daha iyi anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, sinestezi durumunda olan insanları (sinestetleri) yakından ilgilendiren ve onların yaşam kalitesi ile dünyayı anlama yeteneklerini ciddi olarak etkileyen bir özellik olan Synesthesia'nın şimdiye kadar yapılan tanımlamaları yapılmış, nedenleri, türleri tarihçesi verilmeye çalışılmış, biyolojik boyutu ve otizm açısından değerlendirmesi yapılmıştır. En son olarak da sinestezi durumunun eğitim ve STEAM eğitimi ile ilişkisi sorgulanarak bu önemli kavram, eğitim çerçevesinde ele alınmıştır.

Bazı testler yapılarak sinestetlerin genel nüfus içindeki oranları çıkarılabilmektedir. Araştırmada ilgili bu testler tanıtılmış, sinestetler için eğitim nasıl olmalıdır? Sinestetlerin olağanüstü algılama yetenekleri açısından yeni bir eğitim bakış açısı geliştirilebilir mi? Sorularına cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Alanyazında otizm ile sinestezi arasında bağın olduğunu ortaya çıkaran çalışmalar sunulmuştur. Bu araştırmalara göre otizmli bireylerin sinestet bireylerle genetik olarak benzerliklerinin olmasının yanı sıra birbirinden algılama ve bazı özellikler yönünden de farklı oldukları anlaşılmıştır. Otistik ve sinestet bireyler diğer bireylerin göremediği detayları, duyusal yetenekler ile görebilirler (renklere ve seslere olan hassasiyet en belirgin benzerliklerden birisidir denilebilir). Altıncı hislerinin güçlü olması insani ilişkilerine yön verebilir, sanatsal, matematik, mühendislik becerileri algı yeteneklerinin güçlü olması ve hayal güçlerinin diğer insanlara oranlara daha güçlü olmasından dolayı yeni tarzlar ve buluşlar yapmalarına katkı sağlayacak bir durumdur. Kısaca, hem sinestetler hem de otistikler duyu birleşmelerinden dolayı olağan üstü yeteneklere sahip olabilmektedirler.

Anahtar Kelimeler: *Sinestezi, Sinestezinin Biyolojik Boyutu, Sinestezi ve Otizm, Sinestezi ve eğitim*

WHAT IS SYNESTHESIA? BIOLOGICAL DIMENSION, RELATIONSHIP WITH AUTISM AND EDUCATION

Özlem Buluttekin, Dicle Universty, Turkey, o.buluttekin@hotmail.com

Murat Hevedanlı, Dicle Universty, Turkey, murathevedanli@hotmail.com

İbrahim Ümit Yapıcı, Dicle Universty, Turkey, iuyapici@gmail.com

ABSTRACT

In this study, Synesthesia (unified perception), which is a known and less known feature, and which is not known yet, although it has been identified and studied before the century, is studied. For the first time, synesthesia, defined by Théodore Flournoy in 1893, was defined as a sensory stimulus affecting another sensory stimulus. It is known that it has biological and physical causes, may be related to various causes, and neuroscientists have been investigating this issue more intensively for about 40 years.

The literature related to this purpose has been scanned and recompiled. By making general definitions about synesthesia, it was tried to provide a better understanding of this situation. In accordance with the purpose of the study, Synesthesia, which is a feature that closely concerns people (synesthetics) and seriously affects their quality of life and their ability to understand the world, has been defined so far, its causes, types have been tried to be given, its biological size and its evaluation in terms of autism it is made. Finally, the relationship between the state of synesthesia and education and STEAM education has been questioned and this important concept has been addressed within the framework of education.

By performing some tests, the proportion of synesthetes in the general population can be deducted. These tests are introduced in the research, how should education for synesthetes be? Can a new educational perspective be developed in terms of the extraordinary perception capabilities of the synesthetes? Answers were tried to be searched.

In the literature, studies revealing that there is a link between autism and synesthesia are presented. According to these studies, it has been understood that individuals with autism have genetic similarities with synesthetic individuals, as well as different in terms of perception and some features. Autistic and synesthetic individuals can see details that other individuals cannot see with their sensory abilities (sensitivity to colors and sounds can be said to be one of the most obvious similarities). Strong sixth feelings can shape their human relationships, artistic, mathematics, engineering skills are strong, their perception skills are strong, and their imagination is stronger than the other people, and this will contribute to making new styles and inventions. In short, both synesthetes and autistic individuals can have extraordinary abilities due to their sensory union.

Keywords: *Synesthesia, Biological Dimension of Synesthesia, Synesthesia and Autism, Synesthesia and education*

GİRİŞ

Makaleye bir anektod ile başlamak istiyorum. "2018 Şubat ayında Batman Merkez X Orta Okulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayken daha verimli olabilmek için öğrencilerimin dikkatini ve ilgisini çekmek ve daha yaratıcı düşünmeyi sağlamak için çabaladığım günlerden biriydi,

– 6/C şubesindeyim. İngilizce kelimeleri daha kolay nasıl hafızada tutuyorsunuz diye sınıfın geneline sordum,

– cevap alamadım. Bunun üzerine:

– Ben öğrendiğim her kelimeyi farklı renkte kaydediyorum beynimde.

–Örneğin,

–Student: Parlak ışık renginde (sarı beyaz Karışımı),

–Teacher: Koyu yeşil ve bordo karışımı,

–School: Cam göbeğine yakın bir renk… vs.

"–Kaydetmekten kastım, çocukluğumdan kalma bir strateji… Çünkü, çocukluk ve lise Üniversite yıllarımda arkadaşlarıma ve aileme gördükleri renkleri kendimle karşılaştırmak istedim birkaç defa, saçmaladığımı düşündüler ve olumsuz geri dönüşler aldım. O yüzden aktarırken, kaydetme olarak ifade ediyordum. Tuhaf görünmemek için…"

Öğrencilerim ise, "- öğretmenim kitapta nasıl görüyorsam ve siz nasıl yazıyorsanız aklımda öyle kalıyor, sizin dediğiniz gibi görmüyorum" dediler.

Bir hafta sonra tekrar aynı sınıftaydım ve bir kız öğrencim, yoklama aldığım sırada:

– Hocam, siz "sinestezik"siniz dedi. Gecen hafta söylediğiniz şey ilgimi çekti ve "kelimeleri ve harfleri renkli görmek" diye, google'dan araştırınca sizin gibi olan insanlar için böyle deniliyor dedi.

Biraz çekindim, kötü hissettim, acaba "sinestezik olmak" ne demekti? Akşam evde bu ifadeyi araştırmak istedim. "Harf – Renk sinestedi'mişim…" ve çocukluğumdan beri herkesin benim gibi olduğunu düşünmüşüm. Çünkü; kendimi bildiğimden beri bu hep böyleydi… Kardeşim (Erkek) de sinested'miş. Çünkü biz harfleri ve kelimeleri birbirimizden daha farklı renklerde gördüğümüz için tartışırdık.

– Sen yanlış renkte görüyorsun bence o renk olamaz, benim rengim daha güzel der ve anlaşamazdık bu konuda…

Synaesthesia (Sinestezi); farklı bir terim, farklı bir konu, farklı bir özellik… Evet, peki nedir sinestezi?

Birçok insanın hayatında zaten var olan fakat bilinmeyen ve araştırıldıkça popülerliği artan bir konu, bir bilim dalı, alanı…

"Synaesthesia, bilim insanlarının ve sanatçıların düşlerini yakalayan etkileyici bir olgudur. Bu kalıtsal durum, bir tür "duyuların birleşmesine" yol açar ve böylece onu deneyimleyenler için, müzik okumak veya müzik dinlemek gibi günlük aktiviteler, renklerin, zevklerin, kokuların, şekillerin ve diğer duyuların olağanüstü izlenim0lerini tetikler. Synaesthesia araştırması aynı zamanda bizi normal duyum hakkında da bilgilendirir, çünkü tüm insanlar örtülü bir derecede çapraz duyusal eşlemeler deneyimler. Sinestezi oldukça geniş bir çekiciliğe sahiptir ve son yıllar da sahaya bir ilgi uyanışı yaşanmıştır" (Simner & Hubbard, 2013).

Bazılarına göre bir hastalık olarak ifade edilen, fakat bazılarına göre ise bir armağan olduğu düşünülen synaesthesia (sinestezi) nedir?

Sinestezi (Synaesthesia) Nedir?

Sinestezi (synaesthesia), kronolojik olarak, Flournoy (1895), Vernon (1930), Marks (1975), Cytowic (1989) ve Vorta (1990) tarafından tanımlanmıştır ve bir duyusal uyarıcının bir diğer uyarıcı duyusunu hatırlatması durumudur (Moore, 2015).

Sinestezi (Synaesthesia), terim anlamı, Yunanca "sin", yani "birlikte"- "aisthesis" yani "duyu/his" sözcüklerinden oluşturulmuştur. Duyuların (dış uyaranların) birlikte idrak (algı) edilmesi veya birbirleriyle ilişkilendirilmesi durumu olarak tanımlanmaktadır. Sinir bilimsel bir alt yapıya dayanmaktadır ve belirli tanımıyla, temel anlama yeteneği veya duyulara bağlı sinirsel bir yolun, istem dışında ve gayritabii bir halde ikincil bir duyu yolunun veya algıyla ilgili sinir yolunu aktifleştirmesiyle tanımlanmaktadır (Bakırcı, 2013).

Jeffrey Moore'un Sinestezya İsimli kitabının kahramanı olan Noel Burun (NB)'nin durumunda sesli uyaranlar zihinde renk algılarını tetikler; Noel Burun, tıpkı Vlademir Nabokov ve diğer birçok kişi gibi harfleri de renkli algılamaktadırlar (Moore, 2015).

Günümüzde bilinen en az 60 (bazı kaynaklara göre 80) sinestezi çeşidi tanımlanmıştır ve bunlar farklı şekillerde gruplandırılmıştır fakat, sinesteziyi kısaca 2 başlık altında toplayabiliriz (Öztaş, 2019).

1. İlişkisel Sinestezi
2. Projektif Sinestezi

Bilinen en az 80 sinestezi çeşidinden bazıları (en sık görülenler);

- Kromestezi
- Diyagram – Renk Sinestezisi
- Sayı Formu Sinestezisi
- Sözlüksel - Tatsal Sinestezi
- Ayna Dokunuşlu Sinestezi

Sinestezinin Nedenleri

"Belli başlı 5 duyu organının oluşturabileceği 20 çeşit ve iki parçadan oluşan duyuların birleşmesi bazı sinestezik duyu kombinasyonları, diğer birleşimlerden (kombinasyonlardan) daha sık görülür. Örneğin, ses ile görme duyu birleşimi bunlar arasında daha fazla görülürken, dokunma ve tat alma birleşimi daha seyrek görülmektedir. Meydana gelen bu birleşimlerin muhtemel nedeni de beynin 5 duyu için özelleşmiş değişik algılama alanları arasındaki karışmadan kaynaklanır. Örnek verilecek olursa, bir yöne bakıldığında hem renk görüp hem de o renge bağlı ses duymak, beynin renkleri algılama bölgesi (V4 bölgesi) ile sesleri tanıma bölgesinin çapraz etkileşimi sonucundan oluştuğu düşünülmektedir. Özetle, sinestezide, değişik sinyallerin normal bölgelerin dışındaki bölgeleri tetiklenmesidir (Bakırcı, 2013)."

Sinestezinin felç ya da inme sebebiyle ve ayrıca körlük ya da sağırlık sebebiyle dahi oluşabildiği belirlenmiştir. Genetik nedenlerle meydana gelen sinestezi dışında, bütün olarak çevresel faktörlere bağlı da meydana gelen sinestezik haller de vardır. Yapılmış çalışmalara dayanarak söylenebilir ki, kadınların sinesteziye genetik yatkınlığı erkeklere oranlara daha fazla olduğudur. Bu özelliğe kadınların daha fazla yatkın olması, bu farklılık geninin X kromozomu üzerinde taşınıyor olabildiği ihtimalinin yüksek olmasının düşünülmesidir (Bakırcı, 2013).

Jefreyy Moore'un "Sinestezya" kitabından yapılan alıntıya göre, Kuzey Amerika'daki sinesteziklerin %80'i kadın %20'si erkektir, %75'i sağlak, %25'i ise solaktır (NB de solaktır) (Moore, 2015)

Sinestezinin yapılmış son çalışmalarına göre, genetik köken olasılığı yüksektir; Bununla birlikte, epigenetik mekanizmalardan ve çevresel faktörlerden etkilendiğidir. Genetik temel, çevresel faktörler ile birlikte hastalığa neden olur. Bu değerlendirmelerde ikizlerden sadece birinde sinestezi vardır. Kromozom 13'ün Q kolunda bulunan HTR2A geninin bu hastalık ile başlayabileceği keşfedilmiştir (Brang & Ramachandran, 2011).

Sinestezinin ve Sinestetlerin Genel Özellikleri

Sinestezi ve sinestetler üzerine yapılan klinik testlerin ortaya çıkardığı genel kabul gören bulgular şöyle sıralanabilir:

Sinestezi otomatik ve istemsizdir. Öğrenilmiş değildir. Tutarlı ve devamlıdır. Hayat boyu değişmeden devam eder. Sinestetik bağıntılar her sinestet için farklılık gösterir ve öngörülemezler. Sinestezi çocukluk döneminde (dört yaş ve öncesi) ortaya çıkar. Halüsinasyon, delüsyon ve diğer psikotik fenomenlerden tamamen farklıdır. Gelişimsel sinestezi ilaç kullanımı ile ilişkili değildir. Sinestetlerin en az %10'u eşcinseldir. Görülme sıklığı: (Cytowic: 100.000 de 1 – Baron-Cohen: 2.000 de 1)

Çoğu sinestet solaktır. Çoğu sinestet için günler, aylar, mevsimler ve rakamlar renklidir. Çoğu sinestet bayandır. (Cytowic: %72 – Baron-Cohen: %95) Çoğu sinestet ortalamanın üzerinde IQ'ya sahiptir ve sanata eğilimlidir. Çoğu sinestet rüyalarını renkli görür. Renkli duyum sahibi sinestetlerin, diğer tüm sinestezi vakalarında olduğu gibi, renk – kelime (harf) eşleştirmeleri sıradışı bir şekilde kendilerine hastır. Her iki kardeşin de sinestet olduğu tek yumurta ikizlerinde bile bu durum değişmemektedir (Öçal, 2010).

Sinestezi (Synaesthesia) Tarihi

Yaptığım araştırmalara göre sinestezinin ilk olarak ne zaman ele alındığı, ya da bilinen ilk vakayla hangi tarihte karşılaşıldığına dair net cevaplar bulunmamaktadır. Bu nedenle, aşağıda daha önce sinesteziyi çalışan bilim insanlarının yayınlanmış olan bilimsel yazılarından birkaç alıntı yer almaktadır.

Olağanüstü özellik belirtileri sergileyen Yunan filozofu ve matematikçi Pisagor, MÖ 500 civarında sinestezinin bilinen ilk tanımını üretti (Cohen, 2011).

İlk kaydedilen sinestezi vakası, Oxford Üniversitesi'ndeki bir akademisyen ve filozof olan John Locke'a atfedilmiştir ve 1690'da kör bir adam hakkında bir trompet sesi duyduğunda kırmızı bir renge sahip olduğunu bildiren bir rapor yazmıştır (Stewart, 2019).

Nörolog Richard E. Cytowic, iki kitap yazmıştır, bunların ilki, "A Union of the Senses (Duyuların Birliği)" (1989), ikincisi ise "The Man Who Tasted Shapes (Şekilleri Tatmış Adam)" (1993). Sonuç olarak, bu hamle, sinestezi çalışmasında bilimin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Keskiner, 2013).

Sinestezinin bugün aldığı isme ek olarak, durumun bilimsel tarihi boyunca birçok tanımı vardır. Bu farklı isimlere, tanımlarındaki sınırları değiştirerek eşlik eden literatür, 1772'de "belirsiz bir duygu" ile başlayan ve ilk görünüşüyle sona eren sinestezi için bir terimin geliştirilmesinde önemli bir değişiklik geçirdi. 1892'de "sinestezi" veya "synesthesia" olarak adlandırılan gerçek kavramdır (Jewanski, Simner, Day, Rothen, Ward, 2019).

1812'de ilk bilinen sinestezi vakası bildirilmiştir (Jewanski, Day ve Ward, 2009). Ayrıca, sinestezi fikrinin bilimin ve daha sonra sanatın ana akımına girmesi neredeyse yirmi yıl aldı. 1812 ve 1848 arasında tarif edilen bilinen yeni bir vaka yoktur, ancak takip eden otuz yıl içinde bildirilen en az 11 sinestezi vakası ve bu vakaların birçok yorumu vardır. Bu, Sinir-bilim tarihinde ve özellikle duyusal fizyoloji için önemli bir dönemde gelir. Bununla birlikte, bu dönemde sinesteziyi tanımlayan literatür, çağdaş araştırmacılar ve tarihçiler tarafından büyük ölçüde bilinmemektedir. (Jewanski, Simner, Day, & Ward, The Development of a Scientific Understanding of Synesthesia from Early Case Studies (1849-1873), 2011).

Sinestezinin tarihi, 19. yüzyılda erken araştırmalarla başlar. Sinestezi çalışmasının tarihi, 1812'de George Sachs'ın ilk bilimsel raporlarına dayanmaktadır. Tanımlanması gereken önermesinde, kendi sinestezik idrağını tanımlamaktadır. Darwin'in kuzeni, Francis Galton, renk ilişkilendirmeleri üzerine yaptığı çalışmalarda bazı sinestetleri anlatmıştır. Bu alana olan ilgi arttı ve bazı yayınlar geldi. ABD'li bilim insanı Mary Calkins, 19. yüzyılın sonlarında sinestezi tanımını tanıtmıştır. Davranışçılık 1930'larda psikolojide önem kazandı: dış uyarıcılarla birbirlerini etkilemeyle öğrenme ve tutumlar azaldı. Bu süre zarfında birçok deney yapıldı. İçe ilişkin duygu ve düşüncelerin kontrol edilemez olduğu varsayılmaktadır. Bu sebeple, sinestezi bu zamanın bilimsel yaklaşımlarına uymamıştır. Sinestezi yıllarca unutuldu (The history of Synesthesia starts with early research in the 19th century, 2019).

Jamie Ward'a göre Sinestezi, ≥200 yıldır biliniyor olmasına karşın, yalnızca içinde bulunduğumuz 10 yıl gözleme dayanan çalışmalarda ve buna neden olan sistemlerin ortaya çıkmasında önemli ilerlemeler kayda geçmiştir (Ward J. , Synesthesia, 2013).

Sinestezinin Genetiği

Son 30 yılda, giderek artan kanıtlar, sinestezinin fiziksel bir temele sahip olduğunu göstermiştir. Örneğin, sinestetiklerin beyinleri farklı şekilde kablolanmıştır ve durum, genetik bir bileşen olduğunu gösteren oldukça kalıtsaldır. Aslında, çalışma yazarları böyle garip bir fenomenin evrimsel anlamda hayatta kalmasının mümkün olduğunu düşünüyor çünkü insanlara yaratıcı düşünceye belirli faydalar sunuyor. Brang, "Sinestetlerin yüzde doksan beş ila doksan dokuzu sinestezisini seviyor ve hayatlarını geliştirdiğini söylüyor." (Than, 2011).

Otizm Araştırma Merkezi – (ARC), Synaesthesia Genuineness Testini geliştirmiştir. Önce PET sonra MRI kullanarak ilk synaesthesia görüntüleme çalışması yapmıştır. Ek olarak ilk synaesthesia genetik çalışmasını ARC yayınlamıştır. Autism Profesör Anthony Monaco'nun Oxford'daki Wellcome Trust Center İnsan Genetiği Merkezi'ndeki grubu ile birlikte çalışmada, sinestezi duyarlılığına bağlı dört genetik alan belirlenmiştir. Sinestezi genetiğinin araştırılmasının henüz başlangıç aşamasında olduğu ve sinesteziye neden olan durumun altında yatan genetik işlenen maddelerini – alt tabakalarını (substrats) çözmenin ilk aşamalarında. ARC'ye göre, sinestezinin genetik bileşene sahip olduğuna dair güçlü delillerin olduğu bilinse de, hangi genlerin sinesteziye sebep olduğunu veya sinestezi halinin gelişimine nasıl yardımda bulunduğunun henüz bilinmediğini ifade ediyor. Synaesthetes'in genel nüfus içerisindeki otizm-spektrum bozukluklarına sahip olanların olasılığının bulunmadığına dair kanıt

henüz bulunmamakla birlikte, en bariz ilişiğe sahip olan alanın daha önce otizmle ilişkilendirilmiş olan bir alan olduğu dikkat çekmektedir. Duyunun gayri tabii konusu otizm spektrum koşullarında yaygındır ve en az bir nicel bilginin gereğinden fazla olan hafızası ve bilgiyi geri bildirme becerileri, sinestezi aracılığıyla yönlendiriliyor gibi görünmektedir. Bu ortaya çıkarım (keşif) ile ARC'nin çalışmalarının sinestezi ve otizm konusundaki gelişimi desteklemiştir. ARC, Max Planck Psikodilbilim Enstitüsü'ndeki (Hollanda) Simon ve Fisher ile birlikte çalışarak, insanları sinestezi geliştirmeye daha duyarlı hale getirebilecek genleri tanımlamayı ve ayırt etmeyi hedeflemektedirler (Autism Research Centre, 2019).

(Baron-Cohen, Burt, Smith-Laittan, Harrison, & Botton, 1996), Sinestezinin genetik çalışmasının arka planında, İngiltere'nin Cambridge şehrinde birbiri ile ilişiği olamayan 3 bağımsız nüfus çalışması yapılmıştır. Çalışma 1 ve 2 sinestezi için hemen hemen aynı prevalans (bir hastalığın belirli bir bölgede yaşayan insan popülasyonundaki ortalaması) hızına ulaşmıştır: yapılan iki çalışmada da 2000'de yaklaşık 1 vaka (oluşan durum) bulunmuştur. Çalışma sonucunda bulunan cinsiyet oranları ise 1/6 (erkek/kadın). Çalışma sonuçlarının 1/3'ünde ailesel kümelenme bildirilmiştir. Çalışma 3'te 6 aile incelenmiştir ve birinci derece akrabalar durumun gerçekliği açısından test edilmiştir. Altı ailenin tamamı sinestezi için mültipleks çıkmıştır (Baron-Cohen, Burt, Smith-Laittan, Harrison, & Botton, 1996).

Sinestet Ünlüler

Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA)'ya göre, sinestezi nadiren ve 2.000 kişiden sadece 1'inde görülmekte olan bir durumdur.

Bu durumun sanatçılarda, yazarlarda ve müzisyenlerde daha yaygın olduğudur (görülmesidir).

Sinested olan sanatçılara örnek olarak:

Wassily Kandinsky (ressam),

David Hockney (ressam).

APA'ya göre,

Vladimir Nabokov (yazar),

Olivier Messiaen (besteci) ve Richard Feynman (fizikçi)'nın sinested oldukları veya olma olasılıklarının araştırmacılarca bildirildiği, ve devamında ek olarak Torı Amos (Müzisyen), Jeoffrey Rush (Aktör)-Sinestezi Tipi (Grafik- Renk),

Duke Ellington (müzisyen)- Sinestezi tipi (Kromestezi),

Illy Joel (Müzisyen)- Sinestezi tipi (kromestezi),

Dev Hynes (şarkıcı besteci)- Sinestezi tipi (kromestezi),

Arthur Rimbaud (şair)- sinestezi tipi (Grafik- Renk),

Patrick Stump (müzisyen)- sinestezi tipi (Grafik- Renk),

Pharrell Williams (müzisyen)- sinestezi tipi (kromestezi),

Franz Liszt (piyanist, besteci)- sinestezi tipi (kromestezi),

Charlı Xcx (şarkıcı)- sinestezi tipi (kromestezi),

Vincent Van Gogh (artist)- sinestezi tipi (kromestezi) lerin ise, sinested olup olmadıkları ayrıca da sineztezi tipleri de literatürlerde bildirilmiştir (Elise, 2016).

Sinestezi (Synaesthesia) ve Evrim

Geniş bir çalışma alanına giren sinestezinin ve insan genetiği ile ilgili olması üzerine çalışmaların olduğu bir alan olması sinestezi konusunun evrim ile ilişkisi ne olabilir? gibi sorular da akıllara getiriyor. İşte bu yüzden sinestezi ve evrim üzerine de araştırmalar yapmak önemli konular arasındadır ve yapılan bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Sinestet kişilerin (örneğin, harfler ve rakamlar için renkler yaşayan), genel popülasyona göre daha fazla hafızaya sahip oldukları bildirilmiştir. Sinestezi, uzun süreli hafızanın yaygın bir şekilde artmasına bağlı olarak bilinen tek nörogelişimsel durum olma ve benzersiz bir konuma sahiptir (Ward, Fİeld, & Chin, 2019).

Sinestezi kaynaklı beyin bağlantılarının, sinested kişilere önemli avantajlar sağladığı ortaya çıkmıştır. Sinestezler, yaratıcı ve anlama yetenekleri iyi derecede gelişmiş kişilerdir. Örnek olarak sinestetlerin büyük çoğunluğunun belleği diğer insanlara göre daha kuvvetlidir (Bakırcı, 2013).

Sinestetli bazı savantların 22.514 basamağının değerini hatırlamak gibi şaşırtıcı ezberleme özellikleri sergilediği bilinmektedir. Diğer sinestetikler çok benzer renkleri ayırt edebilir veya daha yüksek bir dokunma hissine sahiptir (Than, 2011).

Kesintisiz olan geçmişimizde en önemli aşamalardan biri olan üç nitelikli görüş de içerisinde olmak üzere mühim faydalar da sağlamaktadır. Birçok sinestet, önemsiz derecedeki renk tonu değişikliklerini en iyi şekilde ayırt edebilirler. Bu sebeple, sinestet dışındaki bir kişi için aynı nitelikte-renkte görülür olan iki nesne arasındaki ton ayrımını açık bir biçimde fark edebilirler (Watson, Akins, Spiker, Crawford, & Enns, 2014). Böyle olması da tabiatta daha nitekli gıdalara yönelme şansını arttırma ihtimalini arttırmış olabilir. Arttığı düşünülen bu avantaj da, evrim sürecinde geriye kalan gerçek bir kardır (Bakırcı, 2013).

Örneğin, birbirine benzeyen sayılardan belli birini seçme konusunda, sinestetler üzerinde önemli çalışmalar yapılmaktadır.

Yanda, 5 rakamlarının yazıldığı alanda, 2 rakamlarının olduğu bir dizi bulunmaktadır. Sinestetler bu rakamlar arasındaki farkları diğer insanlardan daha hızlı seçebilirler. Bu sebeple, evrimin geçmişinde böyle bir özellik ile nasıl yarar elde edilebileceği konusunda mühim düşünceler verdiğinden, evrimsel biyolojinin her türlü kuvvetini anlatmaktadır (Bakırcı, 2013).

Bazı sinestetlerin hassas dokunma kabiliyetleri vardır. Bu kabiliyet yardımıyla, diğer duyularının hissettiği duyuların yetersiz olduğu dokunma duyularına itimat ederek muvaffakiyet ile davranabilirler. Işıktan izole edilen bir yerde yalnızca temas algısıyla, beyinde bu sezgilerin renk olarak algılanması sebebiyle bulunulan mekanın haritasını çıkarabilen sinestetler bilinmektedir. Sinestetlerin renk idrakları, temel (sahici) renkleri iletmeyebilir; fakat cisimlerin bünyesel ve yönelim durumu ayrımı sinestetler dışındaki insanlardan ise daha güçlü yetenekle idrak edilebilmektedirler (Bakırcı, 2013).

Sinestetlerde sık görülen hal, yaratma yeteneği olan zekanın olmasıdır. Sinestetler, problemler karşısında yaratıcı analizler yapmak konusunda diğer kişilerden daha başarılıdırlar. Bu da, evrim sürecinde insanlığın atalarının karşılaştığı güçlüklerde ve oluşturduğu mühim hamlelerde (ateşi kontrol altına almak, yapılan aletler, vb.) sinestet olan insanların görev almasıyla olmuş olabileceği fikrini akıllara getirmektedir (Bakırcı, 2013).

Sinestezi uzun süre asosyal olma sonucunda meydana gelebilecek bir başkalık ya da asosyalliğe sebep olabilecek bir ayrımdır denilebilir... Sinestetler, çoğunlukla uzun zaman boyunca diğer insanlardan farklı olduklarını bilmediklerinden, fark ettiklerinde ise bu niteliklerini söylemekten çekinmektedirler. Sosyal olmamak, evrimsel geçmişimizde yarar sağlayabilecek bir hal değildir; çünkü niteliksel ve niceliksel gelişme sürecimize bakıldığında, insanlığın geçmişten günümüze geçirdiği niceliksel ve niteliksel gelişimlerinin anahtar unsurlarından birinin sosyal yapısı olduğunu görürüz. Bundan dolayı, sinestet olan insanlar, niceliksel ve niteliksel gelişim süreçlerinde sürü dışına atılmalarına sebep olacak davranışsal nitelikler geliştirmiş olabilirler. Bu sebeple, sinestezinin genel nüfus içinde çoğalmalarına mani olmuş olabilirler (Bakırcı, 2013).

Sinestezi (Synaesthesia) ve Otizm

Otizm spektrum bozukluğu (ASD) olarak da adlandırılan otizm, iletişim ve davranışla ilgili sorunları içeren karmaşık bir durumdur. Otizimli insanlar iletişimde sorun yaşarlar. Başkalarının ne düşündüğünü ve hissetiğini anlamakta zorlanıyorlar. Bu, kendilerini kelimelerle veya jestlerle, yüz ifadeleriyle ve dokunma yoluyla ifade etmelerini zorlaştırır (Bhandari, 2019).

Sinestezi (Synaesthesia), bir duyunun (örneğin, işitme), görme gibi bir veya daha fazla ek duyu tarafından aynı anda algılanması durumudur. Başka bir sinestezi biçimi, harfler, şekiller, sayılar veya insanların isimleri gibi koku, renk veya lezzet gibi duyusal bir algı ile birleşir. Sinestezi sözcüğü iki Yunanca kelimeden gelir: syn (birlikte) ve aistez (algı). Bu nedenle, sinestezi tam anlamıyla "birleşik algı" anlamına gelir

Otistik Kişilerin Sinestet Olma Olasılığı?

İngiltere Cambridge Üniversitesi beyin görüntüleme çalışmaları yapmış ve sinestetlerin beyinlerinin diğer insanların beyinlerine kıyasla daha farklı bağlantıların olduğunu saptamıştır. Aynı saptama, otistiklerin beyin bağlantıları için de söylenmiştir. Araştırma yapanlar otistiklerin büyük olasılıkla sinestet olabileceğini ortaya çıkarmıştır (Taybaş, 2016).

Synaesthesia, genel nüfus içinde %4 tahminindeyken, otistik spektrum bozukluğunun ise %1 olduğu tahmin ediliyor. Şayet sinestezi ve otizm birbirinden bağımsız olsalardı sinestezi ve otizmin 4/10.000 oranda birlikte gerçekleşmeliydi. Fakat çalışmalarda 164 otistik ve 97 otistik olamayan yetişkin test edilince: sinestezi hemen hemen 1/5'inde otizmle beraber görülmüştür (Taybaş, 2016).

Otizmli 164 yetişkin ve 97 kontrol (sinestezik olmayan), online bir sinestezi anketini, Otizm Spektrum Bölümü ve Doğruluk-Revize Testi (ToG-R) doldurdu. Otizmli erişkinlerde sinaestezi oranı %18.9 (164'te 31), kontrol grubundan neredeyse üç kat daha fazla (% 7.22, 97'de 7, P <0.05) (Baron-Cohen, ve diğerleri, 2013).

- En Sık Görüleni "Harf-renk" ve "Ses-renk" Sinestezisidir.

Simon Baron-Cohen'in yaptığı çalışmaya göre (Baron-Cohen, ve diğerleri, 2013), en sık görülen sinestezi türü: harf-renk ve ses-renk sinestezisidir.

Sinestezi ve Otizmin Aşırı Bağlantılı Olması

"Yeni bulgular, otizmi olan kişilerin, duyuların karıştırıldığı durum olan sinestezi olma ihtimalinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Cambridge Üniversitesi'nden Profesör Simon Baron-Cohen ve meslektaşları, sinestezinin farklı bir anlama yanıt verdiğini açıklıyor. Örneğin, "renkli işitme" sinestezisi olan bir kişi, işitme seslerinden sonra renkleri görür. Çoğu karışık yanıt görseldir, ancak sinestezi işitirken sesleri tatmak gibi herhangi bir duyu çiftini içerebilir. Otizm, değişime karşı direnç ve alışılmadık derecede dar çıkarlar veya faaliyetlerin yanı sıra iletişim sosyal iletişim engelliliğini de içeren bir durumdur"diye açıklıyor araştırmacılar. Otistik spektrumda bir koşulu olan 164 yetişkini ve otizmsiz 97 yetişkini test ettiler. Sinestezi, otizmli katılımcıların (%19), otizmli olmayanların (%7) neredeyse üç katında teşhis edilmiştir. Hem otizm hem de sinestezisi olan 31 kişiden en yaygın olanları "ses renk" (bir ses görsel bir renk deneyimini tetiklediğinde) ve "grafik renk" (siyah ve beyaz harfleri renkli olarak görme) olarak bilinenlerdir. Birçoğu da tatlara veya kokulara maruz kaldığında renk yaşadığını bildirmiştir. Çalışmanın ayrıntıları Moleküler Otizm dergisinde yayınlanmıştır. Baron-Cohen, "25 yıldan daha uzun süredir. Hem otizm hem de sinestezi çalıştığını ve birinin diğeriyle ilgisi olmadığını varsaymıştım" demiştir. Fakat "Bu bulgular, geleneksel olarak çok ayrı koşullarda beyin gelişimini yönlendiren ortak faktörleri incelemek için araştırmaya yeniden odaklanacak" (Collingwood, 2018).

Beyin düzeyinde, sinestezi genellikle birbirine bağlı olmayan beyin bölgeleri arasında normal olmayan bağlantılar ve otizm de nöronların aşırı bağlanabilirliğini ihtiva etmektedir (böylece kişi küçük detaylara aşırı odaklanır, ancak büyük ayrıntıları takip etmek için mücadele eder). Baron-Cohen, "apoptoz" denilen mekanizma ile bağlantılı olduğunu söylemiştir ve "erken gelişimde ortaya çıkan doğal budamadır, burada bebek nöral bağlarımızın çoğunu kaybetmek üzere programlanmıştır. Hem otizmde hem de sinestezide apoptoz aynı oranda ortaya çıkmayabilir, böylece bu bağlantılar bebeklik döneminin ötesinde kalır" (Collingwood, 2018).

Almanya'daki Max Planck Enstitüsü'nden ortak yazar Profesör Simon Fisher, "Genler otizmde önemli bir rol oynuyor ve bilim insanları dahil olan bazı genleri saptamaya başladılar. Sinestezinin de güçlü bir genetik olduğu düşünülmektedir, ancak bunun altında yatan spesifik genler hala bilinmemektedir (Collingwood, 2018)

Sinestezi İle Otizmin Ortak Genleri Araştırılıyor

Sinestezi araştırma ekibi (Synaesthesia Resarch Team) Sinestezi ve Otizm'in nedenini araştırıyor. Sinesteziye neden olan genlerin otizm de önemli bir yeri olduğu düşünülüyor ve bu genlerin tespit edilmesi için çalışıyor. Synesthesia'nin de genetik temele sahip olduğu düşünülüyor fakat bu genler şimdiye kadar tespit edilmemiştir. Otizm ve sinestezinin ortak genlerinin tespit edilmesi aralarındaki bağın değerlendirilmesi ve gelecekte otizm tedavisinde yeni yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Taybaş, 2016).

Sinestezi – otizm arasında genetik benzerlik olması onların ilişkili olduğunu vurgular ancak birbirinden algılama ve bazı özellikler yönünden de ayırır. Otistik ve sinestet bireyler diğer bireylerin göremediği detayları duyusal yetenekler ile görebilirler, Altıncı hislerinin güçlü olması insani ilişkilerine yön verebilir, sanatsal, matematik, mühendislik becerileri algı yeteneklerinin güçlü olması ve hayal güçlerinin diğer insanlara oranlara daha güçlü olmasından dolayı yeni tarzlar ve buluşlar yapmalarına katkı sağlamaktadır.

Sinestezi ve Bilinç Çalışması

Birçok araştırmacı sinesteziyle ilgileniyor çünkü insan bilinci hakkında bir şeyler ortaya çıkarabilir.

Bilinç çalışmasındaki en büyük gizemlerden biri "bağlayıcı problem" olarak adlandırılan şeydir. Kimse tüm algılarımızı nasıl bir bütün halinde birleştirdiğimizi bilmiyor. Örneğin, bir çiçeği tuttuğunuzda renkleri görürsünüz, şeklini görürsünüz, kokusunu koklarsınız ve dokusunu hissedersiniz. Beyniniz tüm bu algıları bir çiçeğin konseptine bağlamayı başarıyor. Sinestetler, çiçek kavramlarına katkıda bulunan ek algılara sahip olabilir. Bu algıları incelemek bir gün dünyamızı nasıl algıladığımızı anlamamıza yardımcı olabilir (Lee Phillips, 2019)

Sinestezi - Stroop Testi ilişkisi

(Van der Veen, Aben, Smits, & Röder, 2014) Bu çalışmalarında, Stroop görevinin bir sinestez ve standart versiyonundaki davranışsal ve kan-oksijen seviyesine bağlı (BOLD) cevapları karşılaştırarak, grafik-renk sinestezlerdeki sinestetik deneyimlerin önerilen otomatik ve istemsiz doğasını incelemiştir. Stroop görevinin sinestetik versiyonunu gerçekleştiren sinestetlerde, rostral singulat bölgesinde (RCZ) daha yavaş reaksiyon süreleri ve daha güçlü BOLD yanıtları açısından açık etkileşim etkileri bulunmuştur. Şaşırtıcı bir şekilde, standart Stroop görevini gerçekleştiren kontrollere kıyasla sinestezlerde daha az etkileşim bulunmuştur. Uyuşmayan ve nötr uyaranlar arasındaki reaksiyon süresindeki fark olarak ifade edilen bu daha küçük girişim etkisi, Sinapslardaki Stroop görevinin nötr durumu sırasında yaşanan tecrübe açısından açıklanmıştır. Bu, özellikle nötr durumda sinestezlere yönelik RCZ'deki daha güçlü BOLD yanıtları ile doğrulanmıştır. Bildiğimiz kadarıyla, bu standart bir Stroop görevinde sinestezlerin farklı performanslarını gösteren ilk çalışmadır ve sunulan veriler, sinestetik deneyimlerin otomatik ve istemsiz doğası için güçlü bir kanıt olarak görülebilmektedir (Van der Veen, Aben, Smits, & Röder, 2014).

Stroop etkisi (Stroop Testi): 1935 yılında John Ridley Stroop tarafından yapılan üç aşamalı bir testtir:

1. Katılan kişilere, üzerinde renklerin yazılı olduğu bir kağıt verilmiştir, bunları olabildiği kadar hızlı okumaları istenmiştir.
2. Farklı renklerdeki halkalar gösterilip katılanların, gösterilen halkaların renklerini söylemeleri istenmiştir.
3. Katılanlara tekrar renk isimleri verilir, ancak bu kez sözcükler farklı renklerde boyanır. Bu testin sonunda, teste katılanların 3. Aşamada, 1. ve 2. aşamada gösterilen hıza ve doğruluğa ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Buna da "Stroop Etkisi" denilmiştir (PSİKOLOG, 2016).

Sinesteziyi ve Öğrenmeye Etkisini Anlama

"Sinestezi, "duyuların birleşmesi" ile ilgili olan nörolojik bir durumdur. Bilimsel eserde, sinestezili öğrencilerin çeşitli derecelerde şiddetli etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler bir zil sesi duyabilirler. Beyni bu sesi almak ve diğer şeylerin yanı sıra renk, doku, tat, ses veya sıcaklık yoluyla farklı şekilde yorumlamak için birbirine bağlanmıştır. Bazı insanlar bir zil sesi duyarken, diğerleri de başka bir duyunun aktivasyonunu yaşayabilir. "Bu öğrencilerin gösterdiği zorluklar, ekstra uyaranı çözmek için daha uzun işlem veya düşünme süresi içerir." Ses ortamlarını ve renk kodlaması gibi diğer görsel ipuçlarını sınırlamak, bu öğrencilerin özellikle sınıfta etraflarında olup bitenleri anlamalarına yardımcı olur.

California Universitesi'den Master Öğrencisi Kateri Lynn Wheeler'in çalışmasında, bir vaka kullanarak deneyimi tanımlamıştır ve bunu belgeleyerek bireyin bu koşullar altında karşılaştığı zorlukları tanımlamıştır. Bu vaka çalışmasının odak noktası olarak hizmet eden genç bir yetişkin olan Jessica, ilk kişi deneyimini sinestezi ile başa çıkmanın nasıl bir şey olduğunu paylaşıyor. Jessica, (haftanın günleri, renk-grafik, Yılın ayları-renk, uzamsal diziler – renk ve kişilik sayıları gibi diğer sinestezi formlarını sergilemiştir). İlk kişi deneyiminden ve çocukluğundan elde edilen veriler araştırmanın konusu olmuştur. Çocukluktan yetişkinliğe kadar deneyimlerinin verileri toplandı ve analiz edildi. Bulgular, Jessica'nın 12 yıllık bir dönem boyunca renk sinestezisine yönelik bir grafik göstermeye devam ettiğini göstermektedir. Jessica beş aylık bir süre boyunca tekrar tekrar test edildi ve sonuçlar, alfabe ve renk sayılarının bu süre boyunca tutarlı kaldığını gösterdi (Wheeler, 2013)."

SİNESTEZİ (SYNAESTHESIA) VE STEAM

Koreli akademisyenler, Jin Lee ve Seungyon-Seny Lee'nin 2013 yılında yazdıkları "Yakınsama Yetenek Eğitimi" Programı ile Sinestezinin Duyusal İfadesi Üzerine Bir Çalışma ile yapılan çalışmalarını, alıntı yaparak paylaşıyorum:

STEAM eğitim programı ile zihni çok disiplinli bir şekilde genişletme metodolojisi önermektedir. Jin Lee ve Seungyon-Seny Lee'nin yazdığı makale, öğrencilerin yaşadığı analog-dijital tabanlı duyusal ifadeleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, dijital görselleştirme teknolojisini dilsel araçların yanı sıra görme, işitme ve dokunma hissinden yararlanarak kullanırlar. Bu lise öğrencileri için tasarlanmış ve "Kandinsky, Ses Çizimi" olarak adlandırılan bir STEAM eğitim programıdır. Kandinsky, sinestezinin önde gelen bir savunucusuydu ve sanat eserleri sayesinde öğrenciler sinestetik duyuları nasıl ifade edip geliştireceklerini öğrenebilirler. Bu "Yakınsama Yetenek Eğitimi" programı sayesinde, öğrenciler oyunlar, hikayeler ve sinestezi yoluyla yeniden yapılandırılan çeşitli duyguları ifade etme yetkisine sahiptir (Lee & Lee, 2013).

SONUÇ

Sinestezi henüz tam olarak aydınlatılamamış bir bilim, teşhis edilememiş bir vaka ve sırrı çözülememiş bir olağanüstü güçtür diyebiliriz. Bilim insanları, uzun yıllardır sinestezi ile ilgili çalışmalarını yapmaya devam ediyorlar ve mucize, armağan olarak tanımladıkları bu olağanüstü yeteneğe neyin etki ettiğini bulmak için sinir bilim alanına yoğunlaştılar.

Genel nüfus içinde belli bir orana sahip olması ve hayata bakışı, yaşam kalitesini, bireyin yeteneklerini ilgilendirdiği için eğitim yönünden incelenmesi gereken bir konudur. Bu özelliğe sahip bireylerin-öğrencilerin genel öğrenci ve toplum nüfusu içerisinde, kişilerdeki artılarının ve eksilerinin bilinmesi son derece önemlidir. Bu nedenle, eğitim yönünden çalışmaların yapılması gerekmektedir. Yüzyılın buluşu olan STEM – STEAM eğitimleri ile sinestet ve otistik bireyler eğitime yeni yöntemler kazandırabilirler.

- Sinestet bireyler yetenekleri ile çok fazla konuda başarı elde edeceklerdir ve yetenekleri ile bilim ve teknoloji alanlarında istihdam edilmek için yetiştirilmeleri çok önemlidir.
- Sinestezi konusunda yapılacak çalışmalarda sinestet bireylere daha kolay ulaşılabilmek için öncelikle sinestetleri belirlemek, genel nüfus içindeki oranlarını çıkarmak gerekmektedir.

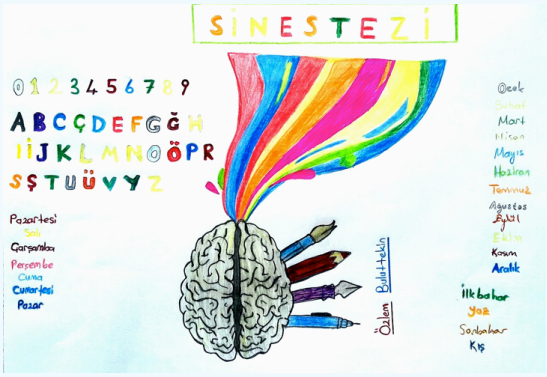
TEŞEKKÜR

En başta, Dicle Üniversitesi'nden Doç. Dr. Murat Hevedanlı'ya beni bu konuyu araştırmaya teşvik ve motive ettiği ve bilgi ve tecrübeleri ile yönlendirdiği için, daha sonra İngiliz Sinestezi Derneği Kurucusu ve Cambrige Üniversitesi'nden Profesör Simon Baron-Cohen'e, İngiltere Sussex Üniversitesi'den Profesör Jamie Ward'a, www.evrimagaci.com yazarlarından Meriç Öztürk'e bana kaynaklarını paylaşarak yardım ettikleri için teşekkür ediyorum.

- Sinesteziyi resimler ile anlatmak gerekirse aşağıdaki görseller fikir verecektir.



(Buluttekin, 2020)



(Buluttekin, 2020)



(Buluttekin, 2020)



(Buluttekin, 2020)

KAYNAKÇA

Autism Research Centre. (2019). The genetics of synaesthesia. www.autismresearchcentre: https://www.autismresearchcentre.com/project_30_synaesth adresinden alındı

Bakırcı, Ç. M. (2013, 04 02). Gerçek 'Kafa Karışıklığı': Sinestezi ve Evrim. evrimağacı. adresinden alındı

Baron-Cohen, S., Burt, L., Smith-Laittan, F., Harrison, J., & Botton, P. (1996, 09 01). Synaesthesia: prevalence and familiality. NCBI. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8983047 adresinden alındı

Baron-Cohen, S., Johnson, D., Asher, J., Wheelwright, S., Fisher, S., Gregersen, P., & Allison, C. (2013, 11 20). Is Synaesthesia More Common In Autism? Moleculer Autism.

Bhandari, S. (2019, 10 22). What Is Autism? www.webmd.com: https://www.webmd.com/brain adresinden alındı

Bradford, A. (2017, 01 18). What Is Synesthesia? livescience.com. adresinden alındı

Brang, D., & Ramachandran, V. (2011). Survival of the Synesthesia Gene: Why Do People Hear Colors and Taste Words? PLoS Biology, 1-19.

Buluttekin, Ö. (2020). Van.

Cohen, J. (2011, 11 22). Seeing Sounds, Hearing Colors: Good For Survival? www.history.com: https://www.history.com/news/seeing-sounds-hearing-colors-good-for-survival adresinden alındı

Collingwood, J. (2018, 08 08). Synesthesia Linked to Autism. Psych Central: https://psychcentral.com/news/2014/02/11/synesthesia-linked-to-autism/65721.html adresinden alındı

Elise, K. (2016, 11 10). 12 Famous Artists With Synesthesia. mentalfloss.com: https://www.mentalfloss.com/article/88417/12-famous-artists-synesthesia adresinden alındı

Grossenbacher, P., & Lovelace, C. (2001). Mechanisms of synaesthesia: Cognitive and physiologial. Trends Cogn. Sci. 5, 36-41.

Jewanski, J., Simner, J., Day, S., & Ward, J. (2011). The Development of a Scientific Understanding of Synesthesia from Early Case Studies (1849-1873). Journal of the History of the Neurosciences Basic and Clinical Perspectives, 284-305.

Jewanski, J., Simner, J., Day, S., Rothen, N., & Ward, J. (2019, 11 08). The evolution of the concept of synesthesia in the nineteenth century as revealed through the history of its name. Journal of the History of the Neurosciences.

Keskiner, S. (2013, 12 05). Sinestezik Algı. www.felsefetasi.org: http://www.felsefetasi.org/sinestezik-algi/ adresinden alındı

Lee Phillips, M. (2019). Neurosscience for kids - Synesthesia. www.faculty.washington.edu: http://www.faculty.washington.edu/chudler/syne.html adresinden alındı

Lee, J., & Lee, S.-S. (2013). (STEAM) . The Journal of the Korea Contents Association, s. 448-454. http://www.koreascience.or.kr/article/JAKO201330251815070.page?&lang=en adresinden alındı

Mattingley, J., Rich, A., & Bradshaw, J. (2001). Unconscious priming eliminates automatic binding of colour and alphanumeric form in synaesthesia. Nature, 410, 580-582.

Moore, J. (2015). Sinestezya. A.P.R.I.L.

Öçal, M. S. (2010). Sinestezi Ve İletişim Tasarımı - Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi - Sosyal Bililer Enstitüsü, 1-61.

Öztaş, E. (2019, 01 10). Sinestezi Hastalığı Nedir? Tanımı ve Çeşitleri Nelerdir? www.bilgiokur.com: http://www.bilgiokur.com adresinden alındı

PSİKOLOG, A. (2016, 08 04). Stroop Etkisi Nedir? www.psikologankara.net: https://www.psikologankara.net/stroop-etkisi-nedir.html adresinden alındı

Simner, J., & Hubbard, E. (2013, 12). Oxford Handbook of Synesthesia . OUP Oxford, 2013.

Stewart, J. (2019, 04 15). Timeline:Synesthesia. www.vpr.org: https://www.vpr.org/post/timeline-synesthesia adresinden alındı

Taybaş, Ç. (2016, 03 02). Otistik Bireylerin Sinestezik Olma İhtimalleri Yüksek. Sinirbilim. adresinden alındı

Than, K. (2011, 11 24). Why Does Evolution Allow Some People to Taste Words? www.nationalgeographic.com: https://www.nationalgeographic.com/news/2011/11/111123-evolution-brain-synesthesia-taste-colors-sounds-creative-science/ adresinden alındı

The history of Synesthesia starts with early research in the 19th century. (2019, 12 23). synesthesia.com: https://synesthesia.com/blog/synesthesia/science-of-synesthesia/history-synesthesia-research/ adresinden alındı

Van der Veen, F., Aben, H., Smits, M., & Röder, C. (2014). Grapheme-color synesthesia interferes with color perception in a standard Stroop task. Neuroscience, 246- 243.

Ward, J. (2013). Synesthesia. Annual Review of Psychology, 49-75.

Ward, J. (2019, 03 25). Synaesthesia: a distinct entity that is an emergent feature of adaptive neurocognitive differences. The Royal Society Publishing.

Ward, J., Fİeld, A., & Chin, T. (2019, 10). A meta-Analysis of Memory Ability in Synaesthesia. NCBI.

Watson, M., Akins, K., Spiker, C., Crawford, L., & Enns, J. (2014). Synesthesia and learning: a critical review and novel theory. Frontiers in Human Neuroscience, 1-15.

Wheeler, K. L. (2013, 05). Understanding Synaesthesia and Impact for Learning. Dominican Universty of California, s. 1-49

Ortaöğretim Öğrencilerinin Virüslere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation Of Viruses Topic Im Secondary Education In Terms Of Students' Views

Sema TAKMAZ, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, sema.takmaz@gmail.com
Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, yilmazmirac@gmail.com

Öz

Biyoloji alanında virüsler son yıllarda önemi iyice artarak, hayatımızı ve sağlığımızı büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle ortaöğretim öğrencileri için ayrı bir önem taşıyan virüsler, biyoloji/sağlık bilgisi dersi programının konuları arasında yer almaktadır. Virüslerin, canlılar için önemi göz önünde bulundurulduğunda, sürekli değişmekte/gelişmekte olan yeni bilgiler ışığında öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri önem taşımaktadır. Araştırmada virüs kavramının, ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanılarak nicel analizler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin merkez ilçelerindeki resmi Anadolu Liseleri'nin 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde öğrenime devam eden ve evreni temsil eden 670 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından Likert Tipi derecelendirmeyle geliştirilmiş olan ''Virüslerle İlgili Görüşler Anketi"dir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin virüslerle ilgili merak ve sübjektif bilgi düzeylerine dair verdikleri bazı cevapların birbirine paralel olduğu göze çarpmıştır. Virüslerin şekilsel olarak tanınırlığını ölçmeyi hedefleyen maddede %56.9'unun yanlış cevap verdiği, viral hastalıklarla ilgili maddelere yüksek oranda doğru cevap verilmesine karşın korunma yöntemleri konusunda yetersiz kalındığı görülmüştür. Öğrencilerin viral hastalıklarla ilgili her türlü bilgiye önem verdikleri, akademik kaynaklardan yararlandıkları ve bu kaynaklara güven duydukları tespit edilmiştir. Virüslerin derslerde en az politik, yüksek oranda hastalık, bulaşma/korunma yolları gibi tıbbi/bilimsel konularla ele alındığını belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler, virüslerin riskli yönleriyle işlendiğini, avantajlı yönlerine fazla değinilmediğini belirtmektedirler. Öğrencilerin demografik özellikleri ile görüş maddeleri arasında anlamlı fakat zayıf ilişkiler olduğu; sadece cinsiyetin bilgisayar oyunlarından bilgi almak için yararlanmalarında orta düzeyde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre, meraklı olmanın sübjektif bilgilenme düzeyini yükseltmesi durumunun ayrıntılı çalışmalarla incelenmesi ve bu çalışmanın diğer toplum kesimlerinde uygulanarak, virüslerin sağlığımıza/hayatımıza etkilerinin detaylı araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Virüs, biyoloji/sağlık, ortaöğretim, öğrenci.

Abstract

Viruses in the field of biology are an issue that has become more important in recent years and greatly affects our lives and health. Viruses, which are of particular importance for students at secondary education, are among the topics of the curriculum of biology and health lesson. The topic of virus is addressed in terms of general characteristics, classification, viral diseases and viral vaccines in biology and health curriculums in secondary education. Considering the importance of viruses, students' views on the subject are important in terms of constantly changing and developing new information. In this study, it is aimed to examine the concept of virus in terms of the opinions of secondary education students. Quantitative analysis was performed in the study in which survey method was used. Therefore, the sample (670) of the research consists of 9th, 10th, 11th and

* *Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce 2019 yılında tamamlanmış olan yüksek lisans tezinin bir kısmından hazırlanmıştır.

12th grade Public Anatolian High School students from Central District of Ankara. Quantitative data collection tool is the "Virus Views Questionnaire" developed by researchers with a Likert Type rating. In the research, some items that students responded about the level of curiosity and subjective knowledge about viruses are parallel to each other and accordingly, the students are not knowledgeable about the items they are not curious about; it was striking that they felt knowledgeable about the items they were curious about. Students gave 56.9% wrong answers in the item aimed to measure the level of virus recognition. In addition, despite the fact that the items mentioned about viral diseases are answered correctly, there are insufficient answers regarding the prevention methods. It has been determined that students attach importance to all kinds of information about viral diseases, they mostly benefit from academic sources and they trust these sources at the same time. They point out that viruses are medically and scientifically addressed in lessons in relation to the least political issues, such as high levels of disease, transmission or prevention. In addition, students state that viruses are processed in relation to their risky aspects, and their advantageous aspects are not mentioned too much. When the relationships between the variables are analysed, it is seen that there are significant but weak relationships between the demographic characteristics of the students and the items of views. It has been determined that there is a moderate level of difference only between gender and information about viruses from computer games. According to the results obtained, the study of the fact that being curious raises the level of subjective knowledge can be the subject of another study. In addition, it can be suggested to apply this study in other sections of the society and investigate the effects of viruses on our health and life in detail.

Keywords: Virus, biology/health, curriculum, secondary education, student.

Giriş

Günümüzde salgın hastalıklardan korunmak için edinilmesi gereken davranışların, salgının toplumdaki fiziksel, sosyal ve ekonomik etkilerini indirgemede ne denli önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca bireylerin salgın hastalıklarla ilgili olarak, kendi sağlıklarını olduğu kadar diğerlerinin sağlığını da korumaya özen göstermemelerinin, toplumun vicdanını yaralayan bir durum olduğu açıktır. Toplum tarafından sıkça tartışılan konulardan biri haline gelen sağlığın ve sağlığa ilişkin davranışların geliştirilmesinin acil olarak ele alınması gerekmektedir. Bu noktada, virüsler konusunu içeren biyoloji dersinin önemi, toplumsal vicdanın geliştirilmesinde biyoloji eğitiminin baskın rolü açısından da dikkatleri üzerine toplamaktadır. Gerçekten de hayatı ve sağlığımızı önemli derecede etkileyen virüslere ilişkin konulara öğrenim yaşantımızda yer verilmesi, bu konularla ilgili başlıkların gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenerek, çocuk ve gençlere aktarılması topluma faydalı şekilde yansıyacaktır.

En çarpıcı parazitler olarak karşımıza çıkan virüsler, enfekte ettiği hücrenin iç düzeneğini kullanarak kendi kopyalarını üretirler. Bu yetenekleriyle mikroskobik patojenleri oluşturan, en iyi hastalık sebebi olarak bilinen organizmalardır (Lodish, Berk, Kaiser, Krieger, Scott, Bretscher, Ploegh, & Matsudaira, 2011). Ancak, aşıların hazırlanma aşamalarında aktif veya inaktif olarak da virüsler kullanılabilmektedir. Bunların yanı sıra biyolojik silah olarak veya genetik mühendisliği alanındaki kullanım alanları da dikkati çekmektedir (Topal, 2006).

Virüs konusu, Türkiye'de en son uygulanan öğretim programlarında ilköğretim kurumlarında (ilkokullar ve ortaokullar) 3. sınıftan 8. sınıfa kadar fen bilimleri dersi kapsamında, biyoloji alanına ilişkin konular içerisinde ele alınmamaktadır (MEB, 2013a). Ortaöğretimde 2013 yılından itibaren uygulanan öğretim programlarında ise virüs konusu hem biyoloji (MEB, 2013) hem de sağlık bilgisi dersinin kazanımlarında karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2012). Araştırmalarda virüsler hakkındaki konuların öğrencilerde sık sık alternatif kavram oluşturacak şekilde ve kavram yanılgıları ile karşımıza çıktığı da ifade edilmektedir (Gürler & Önder, 2014). Özellikle virüs ve bakteri kavramlarının birbirine karıştırıldığı bildirilmektedir. Dumais & Hasni (2009) lise öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin gribin hücreleri etkileme yolları ve durumuyla ilgili yanlış anlamalara sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise ortaöğretim öğrencilerinin HIV/AIDS hakkındaki bilgi düzeylerinin iyi seviyede olmasına rağmen bunu tutum ve davranışlarına yeterli ölçüde yansıtamadıkları görülmüştür (Uzer Ekin, 2014). Ayrıca Uzer Ekin (2014) araştırmasında öğrencilerin çoğunluğunun konu ile ilgili bilgileri en sık televizyon programları ve konferanslar aracılığıyla edindiklerini belirtmiştir. Bu araştırmada ortaöğretimde virüs konusu, öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerine dayanılarak virüs konusunun önemine vurgu yapılması ve bu doğrultuda öğretim programlarına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada virüs konusunun ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla tarama yöntemi ve nicel analizler kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini nicel yöntem için Ankara İli merkez ilçelerindeki resmi Anadolu Liseleri'nin 9-12. sınıf düzeylerinde öğrenime devam eden 75.289 öğrenci; örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme (random) yöntemi ile seçilen okullardan elde edilen 670 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için Ankara İli'nin merkez ilçeleri, ulaşım kolaylığı ve öğrenci yoğunluğu dikkate alınarak Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Etimesgut, Sincan ve Altındağ olmak üzere 7 merkez ilçe veri toplamak amacı ile belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının uygulama aşaması 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ankara İli merkez ilçelerdeki resmi Anadolu Liseleri'ne ulaşım sağlanarak bu liselerde eğitim görmekte olan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine öncelikli olarak ''Virüslerle İlgili Görüşler Anketi'' uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada virüsler konusunda öğrenci görüşlerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından, uzun süren virüslere ilişkin kuramsal bilgi araştırması, kaynakların incelenmesi ve ilgili literatür taraması, uzman değerlendirmeleri ve pilot uygulamalar sonucunda geliştirilen nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı, ''Kişisel Bilgiler'' ve ''Virüslere İlişkin Görüşleri İçeren Maddeler'' olmak üzere iki bölümden oluşan ''Virüslerle İlgili Görüşler Anketi'' dir. ''Kişisel Bilgiler'' bölümünde ''Cinsiyet'', ''Sınıf'', ''Önceki Döneme Ait Fen Bilgisi/Biyoloji Ders Notu'', ''Önceki Döneme Ait Sağlık Bilgisi Ders Notu'', ''Anne Eğitim Düzeyi'', ''Baba Eğitim Düzeyi'' ve ''Gelir Seviyesi'' şeklinde değişkenler yer almaktadır. ''Virüslere İlişkin Görüşleri İçeren Maddeler'' bölümünde ise merak, sübjektif bilgi, objektif bilgi, önem, bilgi kaynağı ve ele alındığı konular yer almaktadır. Ankette Likert Tipi derecelendirme kullanılmıştır. Anketin objektif bilgi sorularının birbirleriyle tutarlılığını esas alan KR21 sonucu (KR21=.834), bu envanterin anlamlı ve güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler düzenlendikten sonra IBM SPSS 20 paket programı ile analiz edilerek değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ve ankette yer alan maddelere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları betimleyici istatistikler ile, test güvenirliği KR 21 analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Maddeler ile katılımcıların demografik özellikleri arasındaki ilişkileri ise betimleyici istatistikler ve çapraz tablolarla analiz edilmiştir. İlişki analizinin anlamlılığı Ki-Kare (Chi-Square) analizi ile incelenmiş, ilişkilerin gücü ise iki dereceli değişkenler için Cramer's V, ikiden fazla dereceli değişkenler için Pearson R değerine bakılarak değerlendirilmiştir. Değer (asymp. sig.)= 0,05'in altında ise maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade edilebilir (Güngör & Bulut, 2008). Cramer's V değerleri 0-1 arasında değişmekte olup değer (value)=0-30 arasında ise zayıf ilişki, 31-60 arası değerler orta, 61-100 arası değerler ise güçlü bir ilişkinin olduğunu gösterir (Rea & Parker, 2014). Pearson R değeri ise -1 ile +1 arasında değişmektedir (Türkbal, 1981). Değer .01 den küçük ise korelasyon yok veya çok zayıf, .01-.03 arasında ise zayıf korelasyon, .03-.06 arasında ise orta korelasyon, .06-.08 arasında ise kuvvetli korelasyon ve .08' den büyük ise çok kuvvetli korelasyon bulunmaktadır (Alpar, 2010).

Bulgular

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

670 ortaöğretim öğrencisine ait demografik özellikler tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri.

Özellik	Alt Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	371	55.4
	Erkek	299	44.6
Sınıf	9. Sınıf	148	22.1
	10. Sınıf	129	19.3
	11. Sınıf	223	33.3
	12. Sınıf	170	25.4
Fen Bilgisi/Biyoloji Notu (5 lik sistem)	1	21	3.1
	2	48	7.2
	3	104	15.5
	4	214	31.9
	5	283	42.2
Sağlık Bilgisi Notu (5 lik sistem)	1	7	1.0
	2	9	1.3
	3	39	5.8
	4	135	20.1
	5	480	71.6
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim	137	20.4
	Ortaöğretim	266	39.7
	Üniversite	239	35.7
	Yüksek Lisans/Doktora	28	4.2
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim	98	14.6
	Ortaöğretim	251	37.5
	Üniversite	266	39.7
	Yüksek Lisans/Doktora	55	8.2
Gelir Seviyesi (TL)	1000-2000	103	15.4
	2000-3000	176	26.3
	3000-4000	156	23.3
	4000-5000	99	14.8
	5000 ve üstü	136	20.3

Öğrencilerin virüslerle ilgili merak, sübjektif bilgi, objektif bilgi, önem, bilgi kaynağı ve konular hakkındaki görüşlerinin dağılımı.

Virüsler hakkındaki merak düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelere ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri tablo 2' deki gibidir.

Tablo 2.

Virüsler Hakkında Merak Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.

Maddeler	hiç merak etmem N (%)	çok az merak ederim N (%)	biraz merak ederim N (%)	oldukça merak ederim N (%)	çok fazla merak ederim N (%)
Virüsler konusunu	79 (%11.8)	103 (%15.4)	233 (%34.8)	125 (%18.7)	130 (%19.4)
Virüslerin yapısını oluşturan kısımlar konusunu	133 (%19.9)	136 (%20 .3)	170 (%25.4)	129 (%19.3)	102 (%15.2)
Virüslerin canlı olup olmadığı konusunu	93 (%13.9)	102 (%15.2)	143 (%21.3)	172 (%25.7)	160 (%23.9)

Virüslerin enfekte ettiği konak hücreleri konusunu	148 (%22.1)	132 (%19.7)	151 (%22.5)	140 (%20.9)	99 (%14.8)
Virüslerin konakçı türleri arasındaki yayılımı konusunu	155 (%23.1)	133 (%19.9)	144 (%21.5)	135 (%20.1)	103 (%15.4)
Tedavisi olmayan (AIDS gibi) viral hastalıklar konusunu	60 (%9.0)	88 (%13.1)	142 (%21.2)	156 (%23.3)	224 (%33.4)
Viral hastalıklardan korunmak için aşı kullanımı konusunu	85 (%12.7)	114 (%17.0)	195 (%29.1)	157 (%23.4)	119 (%17.8)
Viral hastalıkların insandan insana bulaşması konusunu	52 (%7.8)	101 (%15.1)	167 (%24.9)	178 (%26.6)	172 (%25.7)
Viral hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı konusunu	96 (%14.3)	114 (%17.0)	169 (%25.2)	163 (%24.3)	128 (%19.1)
Virüslerden elde edilen biyoteknolojik aşılar konusunu	88 (%13.1)	120 (%17.9)	164 (%24.5)	144 (%21.5)	154 (%23.0)
Zayıflatılmış/öldürülmüş virüslerden üretilen aşılar konusunu	95 (%14.2)	108 (%16.1)	174 (%26.0)	148 (%22.1)	145 (%21.6)
Virüslerin biyoteknolojik ilaç üretimine katkıları konusunu	108 (%16.1)	129 (%19.3)	144 (%21.5)	139 (%20.7)	150 (%22.4)
Virüslerin klonlama çalışmalarında kullanılması konusunu	80 (%11.9)	97 (%14.5)	114 (%17.0)	150 (%22.4)	229 (%34.2)
Virüslerin biyolojik silah olarak kullanılması konusunu	78 (%11.6)	84 (%12.5)	97 (%14.5)	130 (%19.4)	281 (%41.9)
Virüs araştırmaları ile ilgili yasal düzenlemeler konusunu	156 (%23.3)	139 (%20.7)	141 (%21.0)	120 (%17.9)	114 (%17.0)
Viral aşı uygulamaları ile ilgili yasal zorunluluklar konusunu	160 (%23.9)	159 (%23.7)	148 (%22.1)	101 (%15.1)	102 (%15.2)
Virüslerin tarım ve hayvancılıkta üretime etkisi konusunu	127 (%19.0)	157 (%23.4)	146 (%21.8)	134 (%20.0)	106 (%15.8)
Virüslerin insan hayatı açısından taşıdığı riskler konusunu	59 (%8.8)	101 (%15.1)	144 (%21.5)	178 (%26.6)	188 (%28.1)
Virüslerin insan hayatına sağladığı avantajlar konusunu	80 (%11.9)	90 (%13.4)	170 (%25.4)	146 (%21.8)	184 (%27.5)

Virüsler hakkındaki sübjektif bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelere ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Virüsler Hakkında Bilgi Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.

Maddeler	hiç bilgili değilim N (%)	çok az bilgiliyim N (%)	biraz bilgiliyim N (%)	oldukça bilgiliyim N (%)	çok fazla bilgiliyim N (%)
Virüsler hakkında	120 (%17.9)	197 (%29.4)	266 (%39.7)	66 (%9.9)	21 (%3.1)
Virüslerin yapısını oluşturan kısımlar hakkında	223 (%33.3)	203 (%30.3)	171 (%25.5)	56 (%8.4)	17 (%2.5)
Virüslerin canlı olup olmadığı hakkında	163 (%24.3)	147 (%21.9)	194 (%29.0)	101 (%15.1)	65 (%9.7)
Virüslerin enfekte ettiği konak hücreleri hakkında	271 (%40.4)	172 (%25.7)	148 (%22.1)	59 (%8.8)	20 (%3.0)
Virüslerin konakçı türleri arasındaki yayılımı hakkında	273 (%40.7)	198 (%29.6)	130 (%19.4)	53 (%7.9)	16 (%2.4)
Tedavisi olmayan (AIDS gibi) viral hastalıklar hakkında	162 (%24.2)	176 (%26.3)	187 (%27.9)	94 (%14.0)	51 (%7.6)
Viral hastalıklardan korunmak için aşı kullanımı hakkında	157 (%23.4)	218 (%32.5)	185 (%27.6)	74 (%11.0)	36 (%5.4)
Viral hastalıkların insandan insana bulaşması hakkında	137 (%20 .4)	208 (%31.0)	204 (%30.4)	87 (%13.0)	34 (%5.1)
Viral hastalıkların tedavisinde ilaç kullanımı hakkında	202 (%30.1)	234 (%34.9)	156 (%23.3)	58 (%8.7)	20 (%3.0)
Virüslerden elde edilen biyoteknolojik aşılar hakkında	233 (%34.8)	209 (%31.2)	158 (%23.6)	49 (%7.3)	21 (%3.1)
Zayıflatılmış/öldürülmüş virüslerden üretilen aşılar hakkında	230 (%34.3)	194 (%29.0)	160 (%23.9)	58 (%8.7)	28 (%4.2)
Virüslerin biyoteknolojik ilaç üretimine katkıları hakkında	249 (%37.2)	208 (%31.0)	138 (%20 .6)	52 (%7.8)	23 (%3.4)
Virüslerin klonlama çalışmalarında kullanılması hakkında	244 (%36.4)	197 (%29.4)	130 (%19.4)	73 (%10.9)	26 (%3.9)
Virüslerin biyolojik silah olarak kullanılması hakkında	220 (%32.8)	200 (%29.9)	132 (%19.7)	72 (%10.7)	46 (%6.9)
Virüs araştırmaları ile ilgili yasal düzenlemeler hakkında	329 (%49.1)	173 (%25.8)	115 (%17.2)	41 (%6.1)	12 (%1.8)
Viral aşı uygulamaları ile ilgili yasal zorunluluklar hakkında	288 (%43.0)	192 (%28.7)	128 (%19.1)	47 (%7.0)	15 (%2.2)
Virüslerin tarım ve hayvancılıkta üretime etkisi hakkında	250 (%37.3)	212 (%31.6)	130 (%19.4)	60 (%9.0)	18 (%2.7)
Virüslerin insan hayatı açısından taşıdığı riskler hakkında	156 (%23.3)	200 (%29.9)	186 (%27.8)	98 (%14.6)	30 (%4.5)
Virüslerin insan hayatına sağladığı avantajlar hakkında	189 (%28.2)	203 (%30.3)	161 (%24.0)	80 (%11.9)	37 (%5.5)

Virüsleri şekilsel tanımaya yönelik bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddenin frekans ve yüzdesi tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4.

Virüsleri Şekilsel Tanımaya Yönelik Maddeye İlişkin Frekans ve Yüzdeler.

Madde	Doğru N (%)	Yanlış N (%)	Bilmiyorum N (%)
Aşağıdakilerden hangisi virüstür	277 (%41.3)	381 (%56.9)	12 (%1.8)

Virüslere ilişkin katılımcıların objektif bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelerin frekans ve yüzdeleri tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5.

Virüsler Hakkında Bilgi Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.

Maddeler	Doğru N (%)	Yanlış N (%)	Bilmiyorum N (%)
Virüsler hücre içi durumdayken çoğalır	376 (%56.1)	60 (%9,0)	234 (%34.9)
Virüsleri görmek için yalnızca elektron mikroskobu kullanılır	301 (%44.9)	145 (%21.6)	224 (%33.4)
Her virüs belli bir konakçıyı enfekte eder	239 (%35.7)	130 (%19.4)	301 (%44.9)
Virüsler konak hücresi dışındayken canlılık özelliği gösterirler	243 (%36.3)	127 (%19.0)	300 (%44.8)
Virüsler enfekte ettikleri hücreyi daima parçalarlar	289 (%43.1)	118 (%17.6)	263 (%39.3)
Rahim ağzı kanseri aynı tuvaletin kullanımıyla bulaşmaz	268 (%40.0)	174 (%26.0)	228 (%34.0)
Virüsler enfekte ettikleri canlılar arasında genetik madde taşırlar	323 (%48.2)	124 (%18.5)	223 (%33.3)
Her yıl grip aşısı olmamıza rağmen grip olma ihtimalimiz vardır	427 (%63.7)	94 (%14.0)	149 (%22.2)
AIDS virüsü, dokunma ve el sıkışmayla bulaşır	398 (%59.4)	123 (%18.4)	149 (%22.2)
Viral hastalıklarla mücadelede interferon kullanılmaz	154 (%23.0)	91 (%13.6)	425 (%63.4)
Bazı virüsler hücrelerin kanserleşmesine neden olur	393 (%58.7)	76 (%11.3)	201 (%30.0)
Gen tedavisi çalışmalarında virüsler önemli bir araçtır	345 (%51.5)	95 (%14.2)	230 (%34.3)
Gribin tedavisinde antibiyotik kullanılır	247 (%36.9)	256 (%38.2)	167 (%24.9)
Virüsler mutasyon geçirerek başka konakçıları enfekte ederler	301 (%44.9)	85 (%12.7)	284 (%42.4)
Domuz gribi virüsü değişerek başka canlıları enfekte etmez	310 (%46.3)	84 (%12.5)	276 (%41.2)
Genetik mühendisliği aracılığıyla virüslerden aşı üretilir	387 (%57.8)	92 (%13.7)	191 (%28.5)
Suçiçeği gibi bazı viral hastalıklara karşı aşı yaptırmak zorunludur	354 (%52.8)	149 (%22.2)	167 (%24.9)
Virüsler kanser tedavisinde kullanılmaz	265 (%39.6)	99 (%14.8)	306 (%45.7)
Virüsler, bitki ve hayvanlar için klonlama aracıdırlar	235 (%35.1)	103 (%15.4)	332 (%49.6)
Virüsler vücutta interferon üretimini sağlamazlar	141 (%21.0)	81 (%12.1)	448 (%66.9)

Virüslere ilişkin katılımcıların önem düzeyini belirlemek amacıyla anketteki maddelerden elde edilen frekans ve yüzdeler tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6.

Virüsler Hakkında Önem Maddelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler.

Maddeler: … ile ilgili bilgilere sahip olmak benim için…	hiç önemli değil N (%)	çok az önemli N (%)	biraz önemli N (%)	oldukça önemli N (%)	çok fazla önemli N (%)
Virüsler	36 (%5.4)	45(%6.7)	165(%24.6)	199 (%29.7)	225 (%33.6)
Virüslerin yapısal özellikleri	68 (%10.1)	108(%16.1)	179 (%26.7)	175 (%26.1)	140 (%20.9)
Virüslerin biyolojik sınıflandırmadaki yeri	89 (%13.3)	99 (%14.8)	192 (%28.7)	148 (%22.1)	142 (%21.2)
Virüslerin sınıflandırılması	84 (%12.5)	100 (%14.9)	170 (%25.4)	191 (%28.5)	125 (%18.7)
Virüslerin genetik çeşitlilik üzerinde etkileri	59 (%8.8)	97 (%14.5)	121 (%18.1)	215 (%32.1)	178 (%26.6)
Viral hastalıklar	45 (%6.7)	53 (%7.9)	106 (%15.8)	215 (%32.1)	251 (%37.5)
Viral hastalıkların bulaşma yolları	37 (%5.5)	38 (%5.7)	111 (%16.6)	204 (%30.4)	280 (%41.8)
Viral hastalıklardan korunma yolları	28 (%4.2)	47 (%7.0)	97 (%14.5)	208 (%31.0)	290 (%43.3)
Viral hastalıklara karşı kullanılan tedavi yöntemleri	43 (%6.4)	57 (%8.5)	135 (%20.1)	194 (%29.0)	241 (%36.0)
Virüslerin biyoteknolojide kullanım alanları	64 (%9.6)	87 (%13.0)	165 (%24.6)	183 (%27.3)	171 (%25.5)
Virüs araştırmalarına ilişkin etik/ahlaki problemler	100 (%14.9)	100 (%14.9)	172 (%25.7)	173 (%25.8)	125 (%18.7)
Virüs araştırma ve uygulamaları hakkındaki yasal düzenlemeler	125 (%18.7)	113 (%16.9)	158 (%23.6)	149 (%22.2)	125 (%18.7)
Virüslerin ekonomiye etkileri	119 (%17.8)	114 (%17.0)	138 (%20.6)	165 (%24.6)	134 (%20.0)
Virüslerin yarattığı riskler	32 (%4.8)	54 (%8.1)	121 (%18.1)	206 (%30.7)	257 (%38.4)
Virüslerin sağladığı avantajlar	50 (%7.5)	65 (%9.7)	132 (%19.7)	183 (%27.3)	240 (%35.8)

Virüsler hakkında katılımcıların bilgi kaynağı olarak nerelerden yararlandıklarına ilişkin maddelerin frekans ve yüzdeleri tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7.

Virüsler Hakkında Bilgi Kaynağına İlişkin Maddelerin Frekans ve Yüzdeleri.

Maddeler: …den/dan virüslere ilişkin bilgi almak için...	hiçbir zaman yararlanmam N (%)	nadiren yararlanırım N (%)	ara sıra yararlanırım N (%)	sıklıkla yararlanırım N (%)	her zaman yararlanırım N (%)
Öğretmenden	105 (%15.7)	116 (%17.3)	158 (%23.6)	121 (%18.1)	170 (%25.4)
Uzmandan (Doktor, Bilimadamı vb.)	118 (%17.6)	119 (%17.8)	127 (%19.0)	119 (%17.8)	187 (%27.9)
Okuldan	142 (%21.2)	145 (%21.6)	159 (%23.7)	100 (%14.9)	124 (%18.5)
Aileden	130 (%19.4)	123 (%18.4)	135 (%20.1)	123 (%18.4)	159 (%23.7)
Arkadaştan	171 (%25.5)	132 (%19.7)	164 (%24.5)	98 (%14.6)	105 (%15.7)
Bilimsel kitaptan	94 (%14.0)	95 (%14.2)	153 (%22.8)	173 (%25.8)	155 (%23.1)
Bilimsel makaleden	119 (%17.8)	134 (%20.0)	143 (%21.3)	139 (%20.7)	135 (%20.1)
Bilimsel popüler dergiden	142 (%21.2)	130 (%19.4)	125 (%18.7)	157 (%23.4)	116 (%17.3)
Gazeteden	137 (%20.4)	155 (%23.1)	166 (%24.8)	120 (%17.9)	92 (%13.7)
Belgeselden	91 (%13.6)	126 (%18.8)	131 (%19.6)	171 (%25.5)	151 (%22.5)
Filmden	148 (%22.1)	145 (%21.6)	121 (%18.1)	122 (%18.2)	134 (%20.0)
Diziden	207 (%30.9)	134 (%20.0)	102 (%15.2)	124 (%18.5)	103 (%15.4)
Sosyal medyadan	175 (%26.1)	133 (%19.9)	115 (%17.2)	121 (%18.1)	126 (%18.8)
Bilgisayar oyunundan	302 (%45.1)	103 (%15.4)	79 (%11.8)	79 (%11.8)	107 (%16.0)
Politik çevreden	295 (%44.0)	117 (%17.5)	99 (%14.8)	68 (%10.1)	91 (%13.6)

Virüslere ilişkin yararlanılan bilgi kaynaklarına güven düzeyini ölçmeyi amaçlayan maddelerin frekans ve yüzdeleri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Virüsler Hakkında Bilgi Kaynağına Güven Maddelerinin Frekans ve Yüzdeleri.

Maddeler: …e/a virüslere ilişkin bilgi kaynağı olarak…	hiç güvenmem N (%)	az güvenirim N (%)	biraz güvenirim N (%)	oldukça güvenirim N (%)	tamamen güvenirim N (%)
Öğretmene	106 (%15.8)	77 (%11.5)	140 (%20.9)	215 (%32.1)	132 (%19.7)
Uzmana (Doktor, Bilimadamı vb.)	86 (%12.8)	52 (%7.8)	66 (%9.9)	197 (%29.4)	269 (%40.1)
Okula	147 (%21.9)	140 (%20.9)	175 (%26.1)	137 (%20.4)	71 (%10.6)
Aileye	146 (%21.8)	122 (%18.2)	152 (%22.7)	139 (%20.7)	111 (%16.6)
Arkadaşa	201 (%30.0)	154 (%23.0)	184 (%27.5)	90 (%13.4)	41 (%6.1)
Bilimsel kitaba	89 (%13.3)	91 (%13.6)	107 (%16.0)	175 (%26.1)	208 (%31.0)
Bilimsel makaleye	83 (%12.4)	99 (%14.8)	108 (%16.1)	184 (%27.5)	196 (%29.3)
Bilimsel popüler dergiye	112 (%16.7)	119 (%17.8)	129 (%19.3)	160 (%23.9)	150 (%22.4)
Gazeteye	135 (%20.1)	157 (%23.4)	186 (%27.8)	122 (%18.2)	70 (%10.4)
Belgesele	123 (%18.4)	118 (%17.6)	135 (%20.1)	174 (%26.0)	120 (%17.9)
Filme	196 (%29.3)	186 (%27.8)	152 (%22.7)	83 (%12.4)	53 (%7.9)
Diziye	255 (%38.1)	176 (%26.3)	136 (%20.3)	68 (%10.1)	35 (%5.2)
Sosyal medyaya	261 (%39.0)	195 (%29.1)	113 (%16.9)	62 (%9.3)	39 (%5.8)
Bilgisayar oyununa	360 (%53.7)	139 (%20.7)	88 (%13.1)	47 (%7.0)	36 (%5.4)
Politik çevreye	321 (%47.9)	159 (%23.7)	110 (%16.4)	46 (%6.9)	34 (%5.1)

Virüslerin derslerde hangi konular ile ilişkili olarak ele alındığını ölçmeyi amaçlayan maddelerin frekans ve yüzdeleri tablo 9'daki gibidir.

Tablo 10.
Virüslerin Derslerde Ele Alınma Biçimine İlişkin Maddelerin Frekans ve Yüzdeleri.

Maddeler	Katılıyorum N (%)	Katılmıyorum N (%)
Virüsler derslerde ''riskli'' yönleri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır.	627 (%93.6)	43 (%6.4)
Virüsler derslerde ''avantajlı'' yönleri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır.	458 (%68.4)	212 (%31.6)

Öğrencilerin Demografik Özellikleri ve Merak, Sübjektif Bilgi, Objektif Bilgi, Önem, Bilgi Kaynağı, Konu Maddeleri Arasındaki İlişkiler

Ayrıca çalışmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir seviyesi ile virüslere dair merak, sübjektif ve objektif bilgi, önem, bilgi kaynağından yararlanma, bilgi kaynağına güven, konu maddeleri arasında anlamlı ilişki olan maddeler arasında var olan anlamlı ilişkilerin zayıf ilişkiler olduğu görülmüştür. Araştırmada sadece ''Bilgisayar oyunundan virüslere ilişkin bilgi almak için yararlanırım''

maddesi ile cinsiyet arasındaki anlamlı ilişkinin (Cramer's V değeri %34.4) cinsiyet ile madde arasındaki ilişkinin orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu maddeye ilişkin çapraz tablo dağılımına bakıldığında kızlarda sıklıkla veya tamamen yararlanırım diyenlerin frekansı %9.6 iken, erkeklerde sıklıkla veya tamamen yararlanırım diyenlerin frekansı %18.2'dir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğrencilere uygulanan "virüslere ilişkin görüşler anketi"nde yer alan maddeler, en yüksek ve en düşük frekans ile yüzde dağılımları dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Tablo 2-10). Yapılan çalışmada virüslere ilişkin görüşler anketinin ilk bölümünde öğrencilerin merak düzeyini ölçmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda hiç merak etmedikleri veya çok az merak ettikleri maddelerden en yüksek frekansa sahip olan maddelerin viral aşı uygulamaları ile ilgili yasal zorunluluklar, virüs araştırmaları ile ilgili yasal düzenlemeler ve virüslerin konakçı türleri arasındaki yayılımı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin konu ile ilgili yasal düzenleme ve zorunlulukları merak etmedikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra virüsler ile ilgili teorik bir bilgi kapsamında olan konakçı türleri arasındaki yayılımı da öğrencilerin en az merak ettikleri maddeler arasında yer almıştır. Öğrencilerin virüslere ilişkin yasal zorunluluk ve düzenlemeler konusunda merak düzeylerinin düşük olması toplumsal bağlamda konuya ilgilerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bu maddeler içerisinden oldukça veya çok fazla merak ettikleri maddelerden en yüksek frekansa sahip olanlar ise virüslerin biyolojik silah olarak kullanılması, tedavisi olmayan (AIDS) viral hastalıklar ve virüslerin klonlama çalışmalarında kullanılması olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan bir çalışmada Duyan (1998)'e göre HIV/AIDS eğitiminin gerekliliğine dikkat çekilmektedir ve bireylerin AIDS'li olma durumlarını diğer bireylerden saklamalarının nedenlerinin kökeninde bu konuyla ilgili eğitimsizlik ve bilinçsizliğin yattığını belirtmektedir. HIV/AIDS ve cinsel sağlık eğitimine yönelik eleştireler, değerlendirmeler ve ülkenin koşulları verilecek eğitimin içeriğini önemli ölçüde etkileyebildiğini veya belirleyebildiği de araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Duyan & Duyan, 2004). Öğrencilerin en az merak ettikleri maddeler ise, aşı uygulamaları ile ilgili yasal zorunluluklar, virüs araştırmaları ile ilgili yasal düzenlemeler ve virüslerin konakçı türleri arasındaki dağılımı şeklindedir.

Çalışmada öğrencilerin sübjektif bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan maddelerden, hiç bilgili olmadıkları veya çok az bilgili oldukları maddelere ilişkin en yüksek frekansa sahip olanların viral aşı uygulamaları ile ilgili yasal zorunluluklar, virüs araştırmaları ile ilgili yasal düzenlemeler ve virüslerin konakçı türleri arasındaki dağılımı hakkındaki maddeler oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada virüslere ilişkin görüşler anketinde sübjektif bilgi düzeyini ölçülmesinde, öğrencilerin oldukça bilgili olduklarını veya çok fazla bilgili olduklarını düşündükleri maddelerin en yüksek frekansa sahip olanları, virüslerin canlı olup olmadıkları, tedavisi olmayan (AIDS gibi) viral hastalıklar ve virüslerin insan hayatı açısından taşıdığı riskler şeklinde olduğu görülmüştür. Burada öğrencilerin AIDS gibi tedavisi olmayan hastalıklar hakkında bilgi sahibi olduklarını düşündükleri saptanmıştır. Literatürde Mağden, Şahin, Metin & Akkaya (2003) tarafından yapılan çalışmada da aynı şekilde lise son sınıf öğrencilerinin AIDS'in yüksek oranda cinsel yolla veya kan yoluyla bulaştığını belirttikleri bildirilmiştir. Ayrıca virüsler hakkında teorik bir bilgi olarak canlılıkları ile ilgili sınıflandırmadaki konumu hakkında bilgili olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada ayrıca, öğrencilerin virüslere ilişkin görüşler anketinde yer alan merak ve sübjektif bilgi maddelerine verdikleri cevaplar arasında bazı dikkat çekici betimsel bulgular ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrencilerin virüslerle ilgili merak ve sübjektif bilgi düzeylerine dair cevap verdikleri bazı maddelerin birbirine paralel olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin, merak etmedikleri maddeler hakkında bilgili de olmadıkları; merak ettikleri maddeler konusunda ise kendilerini bilgili hissettikleri bir başka deyişle meraklı olmadıkları konularda sübjektif bilgi düzeylerinin düşük, merak ettikleri konularda ise sübjektif bilgi düzeylerinin yüksek olduğu göze çarpmıştır. Öğrencilerin merak ve sübjektif bilgilerinin düşük olduğu maddeler viral aşı uygulamaları ile ilgili yasal zorunluluklar, virüs araştırmaları ile ilgili yasal düzenlemeler ve virüslerin konakçı türleri arasındaki dağılımı şeklindedir. Bu bağlamda öğrencilerin merak düzeylerinin düşük olduğu maddelerde bilgili olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin merak ettikleri maddeler hakkında aynı zamanda bilgili olduklarını da düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin merak, sübjektif bilgilerinin yüksek olduğu maddelerin virüslerin canlı olup olmadıkları, tedavisi olmayan (AIDS gibi) viral hastalıklar ve virüslerin insan hayatı açısından taşıdığı riskler şeklinde olduğu görülmüştür. Ancak çalışmanın sonuçlarına göre, merak ettikleri konuları bildiklerine inandıkları tespit edilen öğrenciler için bu durumun

tersine işlemediği gözlenmektedir. Nitekim öğrencilerin bilgili oldukları her konuda merak düzeylerinin yüksek olmadığı, bir başka deyişle kendini bilgili hissetmenin merak duygusunu beslemediği görülmektedir. Bu durum virüslerin sınıflandırmadaki konumu hakkında bilgili olduklarını belirttikleri ancak merak düzeylerinin düşük düzeyde kaldığı maddede açık şekilde gözükmektedir. Sonuç olarak çalışmada meraklı olmanın bilgili olma hissini beslediği, ancak bilgili hissetmenin her zaman merak duygusunu harekete geçiremediği söylenebilir.

Virüslerin şekilsel olarak ne düzeyde tanındığını ölçmeyi hedefleyen maddede ise öğrencilerin %56,9'unun yanlış cevap verdiği görülmüştür. Buradan yapılan çıkarım ile öğrencilerin yarısından fazlasının virüsleri dış görünüş olarak iyi tanıyamadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda bakteriler ile virüsleri yapı olarak ayırt edemedikleri veya ayırt etmekte zorlandıkları söylenebilir. Öğrencilerin yarısından çocuğunun virüsleri şekilsel olarak tanıyamaması, görsel anlamda virüsler ile pek karşılaşmadıklarını düşündürmektedir. Töman, Çimer, Gürbüz & Ergen (2014) çalışmalarında öğrencilerin mikroorganizmaları ayırt edemediklerini ve bu konuda kavram yanılgılarının bulunduğunu tespit etmiştir. Lukin (2013), Kurt & Ekici (2013a), Taşdemir & Demirbaş (2010) da çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Objektif bilgi olarak öğrencilerin doğru cevaplandırdığı maddelerden en yüksek frekansa sahip olanlar "her yıl grip aşısı olunmasına rağmen grip ihtimali vardır", "AIDS virüsü dokunma ve el sıkışma ile bulaşır", "bazı virüsler hücrelerin kanserleşmesine neden olur" şeklindedir. Buradan yapılan çıkarımla öğrencilerin gündelik hayat ve hastalıklarla ilgili virüslere ilişkin maddelere yüksek oranda doğru cevap verdikleri dikkati çekmektedir. Fakat araştırmacılara göre ülkemizde ilk defa 1985 yılında üç HIV pozitif hasta bildirilmiş, daha sonra her yıl HIV/AIDS vakalarında giderek artma gözlenmiştir. Ülkemizde Aralık 2016 T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, Bulaşıcı Hastalıklar Daire Başkanlığı, Zührevi Hastalıklar Biriminin verilerine göre 14.695 HIV/AIDS vakası olduğunu ancak özellikle cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar konusunda kişilerin sağlık kurumlarına yeterli başvurularının olmamaları bu sayının gerçekleri yansıtmadığını düşündürmektedir (Tümer & Ünal, 1999). Dolayısıyla viral hastalıklar ile ilgili belirtilen maddelere yüksek oranda doğru cevap verilmesine karşın toplumsal olarak bu hastalıklardan korunma yöntemleri konusunda yetersiz kalındığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yüksek oranda yanlış cevap verdikleri maddelerden en yüksek frekansa sahip olanlar ise "gribin tedavisinde antibiyotik kullanılır", "rahim ağzı kanseri aynı tuvaletin kullanımıyla bulaşmaz" ve "virüsleri görmek için elektron mikroskobu kullanılır" şeklindedir. Varılan sonuca göre viral hastalıklardan rahim ağzı kanseri gibi hastalıkların bulaşma yolları hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları bu nedenle de özellikle ortaöğretim öğrencileri için bu hastalıkların yaratabileceği olumsuz durumlar dikkati çekmektedir. Bunun yanı sıra viral hastalıkların tedavisinde antibiyotik kullanımıyla ilgili objektif bilgi düzeylerinin düşük olması ve viral hastalıkların tedavi yöntemleri konusunda bilgi eksikliğinden dolayı farkındalıklarının da düşük olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin ve hatta toplumun antibiyotikleri bilinçsizce kullanımı yine virüslerin genel özellikleri hakkındaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanabildiğini düşündürmektedir. Öğrencilerin virüslere ilişkin teorik bilgi olarak, virüslerin boyutları hakkında yanlış bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin hem şekilsel olarak hem de boyut olarak virüsler hakkında bilgilerinin düşük olmasının, virüsler ile bakterileri karıştırmalarına, ayırt edememelerine de sebep olduğu düşünülebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin hiç önemli değildir veya çok az önemlidir şeklinde cevaplandırdıkları maddelerden en yüksek frekansa sahip olanların virüsler hakkındaki yasal düzenlemeler, etik/ahlaki problemler ve virüslerin ekonomiye etkileri şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bürokratik ve resmi konular hakkında önem düzeylerinin düşük olduğu dikkati çekmektedir. Virüslerin ekonomiye katkıları hakkında önem düzeyinin düşük olması öğrencilerin virüslere ilişkin yine avantajları konusunda yetersiz kaldıklarını düşündürmektedir. Ankette yer alan maddeler içerisinden ise oldukça veya çok fazla önemlidir dedikleri maddelere ilişkin en yüksek frekansa sahip olanlar viral hastalıklardan korunma yolları, bu hastalıkların bulaşma yolları ve hastalıklar ile ilgili bilgiler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin viral hastalıklar ile ilgili her türlü bilgiye önem verdikleri, kendileri ve çevresindeki insanların sağlığına ilişkin durumlarla ilgili oldukları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra viral hastalıklar konusunda önem düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin virüslerin yaratabileceği tehlikeler konusunda hassas olduklarını da düşündürmektedir.

Öğrencilerin hiçbir zaman yararlanmadıkları veya nadiren yararlandıkları bilgi kaynaklarına ilişkin en yüksek frekansa sahip olan maddelerin politik çevre, bilgisayar oyunları ve diziler olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu kaynaklardan doğru bilgilere ulaşamayacaklarını düşündüklerinden bilgi kaynağı olarak en az bunlardan yararlandıkları sonucu çıkarılmıştır. Sıcaker & Öz Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada ise klonlama, gen aktarımı gibi konuların çok sık medyadan duyulduğu ifade edilmiştir. Yapılan diğer bazı

çalışmalarda da gündemde sıkça bahsedilen kavramların informal yollardan daha çok öğrenildiği belirtilmiştir (Sparks & Sperherd, 1994; Gunter, Kinderlerer & Beyleveld, 1998; Tanır, 2005; Berkant, 2005; Hıdıroğlu, Önsüz, Kalafat & Karavuş, 2013). Bunun aksine sıklıkla veya her zaman yararlandıkları bilgi kaynaklarına ilişkin en yüksek frekansa sahip olan maddeler ise bilimsel kitaplar, belgeseller ve uzmanlar olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerin bilgi kaynağı olarak daha akademik kaynaklardan bilgi anlamında beslendikleri sonucuna varılmıştır. Yılmaz ve Öğretmen (2014) de biyoloji öğretmen adaylarının gen teknolojisi hakkında en çok belgeseller, alana yönelik dergiler, biyoloji/kimya öğretmenleri, üniversitelerden uzmanlar, televizyon ve gazetelerden bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

Ankette yer alan virüslere ilişkin bilgi edilebilecek kaynaklara güven konusunda öğrencilerin hiç güvenmem veya az güvenirim dedikleri maddelerden en yüksek frekansa sahip olanlar bilgisayar oyunu, politik çevre ve sosyal medya olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu kaynaklardan bilgi edinmek için çok fazla yararlanmamakla beraber bu bilgi kaynaklarına güven düzeyleri de oldukça düşük olduğu görülmektedir. Fakat literatürdeki bazı çalışmalarda öğrenciler bilgi edinirken kitle iletişim araçlarını öğretmenlerden daha etkili öğretebildiğini dile getirmektedir (Musgrave, 1973). Bu durumun aksine öğrenciler uzmana, bilimsel kitaplara ve bilimsel makalelere bilgi kaynağı olarak oldukça veya tamamen güvenirim şeklinde yüksek oranda cevap vermişlerdir. Varılan sonuca göre

Yapılan analizlere göre öğrenciler, virüslerin derslerde en az politik konular/kanunlar ile ilişkili olarak ele alındığını belirtmektedirler. Politik konular ile virüslerin derslerde bağdaştırılmadığından öğrencilerin bu konular arasındaki ilişkiyi de kuramadıkları sonucuna varılabilir. Öte yandan virüslerin derslerde daha çok bilimsel konular ve sağlık/tıp konuları ile ilişkili olarak ele alındığını dile getirmektedirler. Virüslerin yüksek oranda hastalık, bulaşma veya korunma yolları gibi tıbbi, bilimsel açıdan ele alındığını belirtmektedirler. Derslerde kullanılan kaynaklar, öğretim programındaki kazanımların da doğrultusunda virüsler ağırlıklı olarak bilimsel açıdan teorik çerçevede ve sağlık/tıp açısından da hastalıklar çerçevesinde ele alındığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrenciler, virüslerin derslerde riskli yönleri ile ilişkili olarak işlendiğini, avantajlı yönlerine çok fazla değinilmediğini dile getirmektedirler. Bu durumda öğrencilerin virüslerin faydalı yönlerinden pek haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Genetik mühendisliği ve biyoteknoloji alanında virüslerin kullanım alanlarından, hatta virüslerin bu anlamda yeni bir çığır açabileceği noktalarının, derslerde çok fazla ele alınmadığı sonucuna varılmaktadır. Oysa çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en çok merak ettikleri maddeler arasında klonlama çalışmaları ve biyoteknoloji uygulamaları yer almaktadır. Buna göre, öğrenciler virüsleri, genetik mühendisliği alanında alternatif yollar sunabilmeleri bağlamında merak etmekte, fakat buna karşın virüsler konusu derslerde daha çok riskli yönleriyle ele alınmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, geleceğin yetişkinleri olan öğrencilerin sadece virüslerin zararları ve tehlikeli durumları hakkında bilgi sahibi olabilecekleri, bilimsel gelişmelere destek anlamında avantajlı yönleri ve biyoteknolojideki kullanım alanlarından habersiz olacakları düşünülebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin virüslere ilişkin görüşleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi ve gelir seviyesi ile virüslere dair merak, sübjektif ve objektif bilgi, önem, bilgi kaynağından yararlanma, bilgi kaynağına güven, konu maddeleri arasında anlamlı ilişki olan maddeler arasında bazı anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ancak demografik özellikler ile görüş maddeleri arasında var olan anlamlı ilişkilerin zayıf ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmada sadece erkekler ve kızlar arasında bilgisayar oyunlarından virüslere ilişkin bilgi almak için farklı oranda yararlandıkları tespit edilmiştir. Ekici ve Hedevanlı (2010) da çalışmalarında öğrencilerin biyoloji konularına olan ilgi, merak ve öğrenme isteklerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Literatür incelendiğinde de kız öğrencilerin genel olarak biyoloji alanına daha ilgili ve meraklı oldukları tespit edilmiştir (Jones, Howe & Rua, 2000; Keeves & Kotte, 1990; Prokop, Tuncer & Chuda, 2007).

Virüslere ilişkin anket maddeleri ve demografik özellikler arasındaki ilişkilere genel olarak bakıldığında betimsel olarak cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi ve gelir seviyesinin her boyutta (merak, sübjektif ve objektif bilgi, önem, bilgi kaynağından yararlanma ve güven, virüslerle ilgili konular bağlamlarında) birçok maddede fark yarattığı görülmektedir. Bu durum virüslere ilişkin öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde bu demografik özelliklerin geleceğin gençleri için önemle ele alınması gerektiğinin ve bu özelliklerin kendi içlerinde hangi çeşitlerinin fark yarattığına dair ayrıntılı araştırmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Böylece gençlerin bu konulardaki davranışları değiştirilerek, toplum sağlığı ve hayat standartları olumlu yönde geliştirilebilir. Anne

ve baba eğitim düzeyinin sadece merak, bilgi kaynağından yararlanma ve güven boyutlarında fark yaratmasının ise gençlerin virüsler hakkındaki ilk bilgilerini sağlayan ve düzenleyen kişiler olmaları adına dikkat çekicidir.

Çalışmadan elde edilen tüm sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Öğrencilerin merak ve önem düzeyi dikkate alınarak, ortaöğretim biyoloji ve sağlık bilgisi öğretim programlarında virüslere ilişkin avantajlı yönlere daha fazla yer verilebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin en çok ilgi duyduğu, önemsediği ve merak ettiği konuların başında gelen viral hastalıklar konusu sağlık bilgisi dersi öğretim programı revize edilerek insan sağlığının korunma yolları vurgulanabilir.

Yeni hazırlanacak ders kitaplarında virüslere dair şekil ve resimler arttırılabilir. Farklı çeşitlerdeki virüslere ders kitaplarında yer verilerek bakteri gibi diğer mikroorganizmalardan ayırt edilerek kavram yanılgılarının giderilmesi sağlanabilir.

Meraklı olmanın sübjektif bilgilenme düzeyini yükseltmesi durumu öğrenme araştırmaları için ilginç sonuçlar ortaya koyabileceğinden, yeni ve ayrıntılı çalışmalarla incelenmesi önerilebilir.

Bu çalışmanın farklı yaş ve statülerdeki diğer toplum kesimlerinde de uygulanarak, virüslerin sağlığımız ve hayatımıza etkilerinin detaylı şekilde araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

Alpar, R. (2010). *Sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik.* İstanbul: Detay.

Berkant, H. G. (2005). Ortaöğretim biyoloji öğretim programında klonlama konusunun kapsamı ve insan klonlamaya yönelik program önerisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1).

Dumais, N. & Hasni, A. (2009). High school intervention for influenza biology and epidemics/pandemics: Impact on conceptual understandig among adolescents. *Life Sciences Education, 8,* 62-71.

Duyan, V. & Duyan, G. (2004). Okullarda HIV/AIDS. *Türk HIV/AIDS Tıp Dergisi, Nisan-Mayıs-Haziran*, 1-8.

Ekici, G. & Hevedanlı, M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7*(4), 97-109

Gunter, B., Kinderlerer, J. & Beyleveld, D. (1998). Teenagers and biotechnology: A survey of understanding and opinion in Britain. *Studies in Science Education, 32*, 81-112.

Güngör, M. & Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 84-89.*

Gürler, N. H., & Önder, İ. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri "bakteri ve virüs" kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi.* III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 80.

Hıdıroğlu, S., Önsüz, M. F., Kalafat, C. E. & Karavuş, M. (2013). Ümraniye ilçesinde 1. basamakta sağlık kuruluşlarına başvuran hastaların genetiği değiştirilmiş organizmalar konusunda bilgi, tutum ve davranışları. *Fırat Tıp Dergisi, 18(*3), 176-181.

Jones, M. G., Howe, A. & Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, inter-

ests and attitudes toward science and scientists. *Science Education, 84* (2), 180–192.

Keeves, J. & Kotte, D. (1990). Disparities between the sexes in science and scientists. *Science Education, 84*(2), 180–192.

Kurt, H. & Ekici G. (2013). Virüs nedir? Biyoloji öğretmen adaylarının virüs konusundaki bilişsel yapıları. *International Online Journal of Educational Sciences, 5(3),* 736-756.

Lodish, H., Berk, A., Kaiser, C. A., Krieger, M., Scott, M. P., Bretscher, A., Ploegh, H. & Matsudaira, P. (Freeman, W. H. & Company). (2011). *Moleküler hücre biyolojisi* (H. Geçkil, M. Özmen & Ö. Yeşilada, Çev.). Ankara: Palme.

Lukin, K. (2013). Exciting middle and highschool students about immunology: An easy, inquirybasedlesson. *Immunologic Research, 55*(1-3), 201-209.

Mağden, D., Şahin, S., Metin, F. & Akkaya, F. (2003). Lise son sınıfa devam eden öğrencilerin AIDS hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 28*(127), 31-36.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Ortaöğretim sağlık bilgisi dersi öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıf biyoloji öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013a). İlköğretim fen bilimleri dersi (3., 4., 5., 6., 7., 8.) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden erişilmiştir.

Musgrave, P. (1973). *The sociology of education.* London: Alien and Bacon.

Prokop, P., Tuncer, G. & Chuda, J. (2007). Slovakian students' attitudes toward biology. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education, 3*(4), 287– 295.

Rea, L. M. & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide (4th Edition).* Jossey-Bass Publishers.

Sıcaker, A. & Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayız Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 51-67.

Sparks, P. and Shepherd, R. (1994). Public perceptions of the potential hazards associated with food production and food consumption: An empirical study. *Risk Analysis, 14*(5), 799-806.

Tanır, S. (2005). *Çukurova Üniversitesi birinci sınıf fen grubu öğrencilerinin "biyoteknoloji ve genetik mühendisliği" konusundaki bilgilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşdemir, A. & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 124-148.

Topal, Ş. (2006). *Biyogüvenlik ve biyoteknoloji.* İstanbul: Cemturan Ofset.

Töman, U., Odabaşı Çimer, S., Gürbüz, F. & Ergen, Y. (2014). Mikroorganizma kavramının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(5), 18-29.

Tümer, A. & Ünal, S. (1999). HIV/AIDS epidemiyolojisi ve korunma. *STED, 8*(12), 452-454.

Türkbal, A. (1981). *Bilimsel araştırma metodları ve uygulamalı istatistik.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Uzer Ekin, G. (2014). Lise öğrencilerinin HIV/AIDS ile ilgili bilgi düzeyi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Bakırköy Tıp Dergisi*, *10*(1), 24-26.

Yılmaz, M. & Öğretmen, T. (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının gen teknolojisine ilişkin bilgi düzeyleri ve bilgi kaynaklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *4*(4), 59-76.

Coğrafya Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme

Cennet ŞANLI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, csanli@pau.edu.tr

Özet

Bu araştırmada coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu iki devlet üniversitesinde Coğrafya Bölümünde öğrenim gören 30 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yönelik sorular; ikinci bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin 7 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formunun görünüş ve kapsam geçerliliğin sağlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Formun uygulama süreci gönüllük esaslı olarak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların bazıları şöyledir; coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma ağırlıklı olarak sistematik veri toplama ve bilgi edinme ile ilişkilendirilerek tanımlanmıştır. Öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmanın önemi öğretim sürecinde kullanılması ve nitelikli öğretmen olma kriteri olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının bilimsel araştırma basamaklarını sıralamada yanılgıları söz konusudur. Öğretmen adayları ağırlıklı olarak bilimsel araştırma sürecinde yöntemi belirlemede araştırma konusunu dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre coğrafya öğretiminde çoğunlukla veri toplama araçları olarak gezi-gözlem ve görüşme tekniklerini; veri analizi yöntemleri olarak doküman analizi ve istatistiksel teknikler kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarına göre raporlama ve veri analizi bilimsel araştırma basamaklarının en zor aşamalarıdır. Öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecinde zorlandığı konularda akademisyen ve arkadaşlarından yardım almaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerini artırmak için birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya öğretmen adayı, Bilimsel araştırma, Bilimsel araştırma süreci, Coğrafya öğretimi

An Investıgatıon of Geography Preservice Teachers' Opinions

Towards Scıentıfıc Research Process

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of geography teacher candidates on scientific research. The study group of the research, designed on the basis of the qualitative research method, consisted of 30 pre-service teachers studying in two state geography. Interview form developed by the researcher was utilized as a data collection tool. This form is composed of two different sections. In the first part, questions on the prospective teachers' demographic information were asked to the participants and 7 open-ended questions related to the sub-problems which was determined in accordance with the purpose of the research were involved in the second part of the study. Expert opinion was taken to ensure the appearance and scope validity of the interview form. The application process was carried out online on a voluntary basis. The data obtained was analysed based on the descriptive analysis method. As a result of the research, some of the findings are as follows; scientific research

is mainly defined by being associated with systematic data collection and information acquisition according to geography teacher candidates. From the perspective of candidate teachers, the importance of scientific research arises from its use in the teaching process and the criterion for being a qualified teacher. More than half of the candidate teachers have made mistakes in ordering the scientific research steps. The candidate teachers have stated that they mainly consider the research subject in the determination of method part in the scientific research process. According to the candidate teachers, trip-observation and interview techniques have been used as data collection tools in geography teaching, while document analysis and statistical techniques are used as data analysis methods geography teaching. They claim that reporting and data analysis are the most difficult stages of scientific research. Candidate teachers get help from their friends and academicians once they have faced difficulties in the scientific research process. In line with these results, some suggestions were made to increase the knowledge level of geography teacher candidates on scientific research processes.

Keywords: Geography teacher candidate, Scientific research, Scientific research process, Geography teaching

Giriş

Bilimsel araştırma, planlı ve sistematik olarak, verilerin toplanması, analiz edilmesi yorumlanarak değerlendirilmesi ve raporlanmasıdır (Karasar, 2014;22). Kerlinger (1973) bilimsel araştırmayı "doğal olgular arasında var olduğu düşünülen ilişkiler hakkında kurulan ifadelerin eleştirel, deneysel, kontrol edilmiş ve sistematik incelemesi, Anderson (1990), "temel olarak bir hipotezin test edilmesi yâda bir sorun açıklanmasına ilişkin bir sorun çözme etkinliği" olarak tanımlamıştır (Akt. Büyüköztürk, vd., 2013; 11). Türkdoğan'a (2000;22) göre bilimsel araştırma; "gerçeği arayan, akla ve deneye dayalı sistematik bir araştırmadır". Bu tanımların ortak vurgusundan bilimsel araştırmanın bir amaç doğrultusunda yapıldığı anlaşılmaktadır. Bilimsel araştırmanın amacı problemin tanımlanması, sınıflandırılması, çözüm yollarının ortaya konması ve tutarlı sonuçlara ulaşma olarak sıralanabilir (Özsevgeç, 2008).

Bilimsel araştırma, bilimsel bilgiye ulaşmak için sahip olduğu nitelikleriyle diğer araştırmalardan ayrılır (Usta, 2012; 100). Bu temel niteliklerinden bazıları şöyle sıralanabilir; a) Bilimsel araştırma bir uzmanlık işidir. b) Bilimsel araştırma sürecinde öznel yorumlamalar yapılsa da objektif bir sonuca ulaşılmaya çalışılır. c) Araştırma, öteki araştırmacı ve bilim adamları için de bir anlam taşır. d) Araştırma, önemli sonuçları ile rapor edilen bir çalışma bütünüdür. e) Bilimsel araştırma, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme yollarını kullanan hem eylemsel hem de düşünsel bir süreçtir. f) Bilimsel araştırma problem çözmeye yönelik yansız ve sistemli bir süreçtir (Karasar, 2014; 30). Bununla birlikte bilimsel araştırma alanyazında farklı ölçütler esas alınarak sınıflandırılır. Örneğin, temel alınan felsefeye göre nicel ve nitel; veri toplama aracına göre görgül (ampirik, gözlem dayalı) ve belgesel (doküman); amaçlarına göre, temel ve uygulamalı; kullanılan verinin özelliğine göre birincil ve ikincil; veri toplanma zamanına göre anlık, kesitsel ve boylamsal; çalışma grubuna göre tek denekli ya da çok denekli araştırmalar gibi (Büyüköztürk, vd., 2013; 12). Sınıflandırmadaki amaç araştırma doğasının daha iyi anlaşılmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2013).

Bir bilimsel araştırma hissedilen bir güçlük durumuyla başlar, sorunun tanımlanması, çözüm önerilerin tahmini, yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, raporlama ile sonuçlanır. Araştırma probleminin belirlenmesi aslında probleme cevap bulmak için ihtiyaç duyulan veriler doğrultusunda ne tür bir araştırma yöntemine başvurulması gerektiğini şekillendirir (Başol, 2008; 5). Yöntem araştırmacıya araştırma soruları, değerler, ideolojiler ve teoriler çerçevesinde kabul edilebilir bilgiler sağlayan açık yollardır (Usta, 2012). Yöntem evresinde, çalışmanın evreni, örneklemi, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve veri analizi tekniklerini belirlenir. Bu anlamda bilimsel araştırma sürecinin başarıya ulaşmasında en belirleyici aşama yöntemdir (Başol, 2008). Bilimsel araştırma sürecinin son evresinde ise araştırma raporu yazılır. Araştırma raporunun açık ve anlaşılır bir dille yazılması önemli bir kriterdir (Baltacı, 2020; Cargill ve O'Connor, 2009).

Günümüz eğitim anlayışında öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Nitekim bu gerekliliğin bir sonucu öğretmen yetiştiren lisans programlarında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi bulunmaktadır (Polat, 2014). Bütün disiplin alanlarında olduğu gibi coğrafya disiplininde de öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin yeterliklerin yüksek olması beklenmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmayla coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya

ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ulusal alan yazın incelendiğinde farklı disiplin alanlarında öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerini yansıtan çalışmalar yapılmış olmasına karşın (Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Kart ve Gelbal, 2014; Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik, 2013; Polat, 2014), coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu manada yapılan araştırmanın bu alandaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca fütürist bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde coğrafya öğretmen adaylarının okullarda coğrafya öğretmeni olarak istihdam edilen bireyler olması sebebiyle, bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerinin coğrafya öğretim sürecindeki uygulamalarına da yansıyacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda konuya ilişkin saptanan eksikliklerin lisans eğitimi sürecinde program tasarlayıcıları tarafından yapılacak revizyonlarla giderilmesi, coğrafya öğretiminde de nitelik artışını beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma nedir? Bilimsel araştırmanın amacı ve önemi nasıl açıklanmaktadır?
2. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmayı kimler yapar?
3. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma sürecinin aşamaları nasıldır?
4. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma sürecinde yöntem nasıl belirlenir?
5. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri nelerdir?
6. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bir bilimsel araştırmanın raporlamasında nelere dikkat edilmelidir?
7. Coğrafya öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecinde hangi aşamalarda zorluk yaşamaktadır? Bu aşamalarda hangi kaynaklardan yardım almaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman dilimi içerisinde bir olgu ya da olaya ilişkin mülakat, gözlem, görüşme, doküman yoluyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir betimlemedir (Creswell, 2013). Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlama, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirme, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall,1996). Bu araştırmada bilimsel araştırma sürecine ilişkin coğrafya öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Coğrafya öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3.sınıf 30 öğretmen adayı (17 Kadın, 13 Erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme stratejileri dikkate alınmıştır. Bu yönteme göre; 1)katılımcıların eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencisi olması, 2) üçüncü sınıfta öğrenim görüyor olması ve 3) bilimsel araştırma teknikleri dersi almış olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Yapılan araştırmada görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu teknik genel olarak nitel araştırmalarda kullanılmaktadır (Balcı, 2011; 62). Görüşme formu, bilimsel araştırma sürecine ilişkin literatür dikkate alınarak araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgilerine yönelik sorular; ikinci bölümde araştırmanın amacı

doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Uygulama süreci öncesinde taslak form alan uzmanı ve dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Pilot bir uygulama bir kadın bir erkek öğretmen adayıyla yapılmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda forma nihai hali verilmiştir. Formun uygulama süreci, gönüllük esaslı olarak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Formun uygulanmasına ilişkin etik kurul kararı Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 93803232-622.02/ sayılı kararıyla alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu süreç öncesinde araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının gelen cevapları içeren formlar ayrıntılı olarak okunmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan forma göre her bir soruya, öğretmen adaylarının verdiği cevaplar sırasıyla aktarılmıştır. Ön okumalar sonrasında çalışmanın doğası ve amacı doğrultusunda kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Kodlama sonrası elde edilen veriler araştırma problemleriyle ilişkili olarak betimsel ve nicel (frekans) olarak bulgular bölümünde sunulmuştur. Öğretmen adaylarına ilişkin görüşlerden doğrudan örnekler verilmiştir. Ayrıca nitel verilerin sayılaştırılmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmaların en büyük sınırlılığı geçerliliği ve güvenirliğidir. Bu anlamda yürütülen araştırmada bu kriterleri sağlamak için birtakım süreçler izlenmiştir. Bunlar; araştırmacının yansızlığını artırmak amacıyla veri toplama aracı çevrimiçi olarak coğrafya öğretmen adaylarına gönderilmiş ve katılımcılar formları doldururken araştırmacıların etkisine maruz kalmamıştır. Araştırma raporunda araştırmada veri toplama süreci ve analizi ayrıntılı olarak sunulmuştur. İçerik analizinde belirlenen tema ve kodlamalar başka bir araştırmacı tarafından da yapılmış ve araştırmacılar arasında uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Buna göre uyuşum yüzdesi "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülüne göre (Miles ve Huberman, 1994) %87 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte düşük düzeyde saptanan uyumsuzlukların çözümü için de başka bir alan uzmanın görüşüne başvurulmuş, üzerinde görüş birliğine varılan değerlendirmeler doğru olarak kabul edilerek araştırmanın güvenirliği arttırılmıştır.

Bulgular

1. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın tanımı, önemi ve amacına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın tanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı görüş bildirmiştir.

Tablo1.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma tanımına ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Sistematik veri toplama	İstenilen bilgi için sistemli bir şekilde veri toplama ve verilerin analizidir. (Ö7) Bir konu hakkında düzenli bir şekilde veri toplanması ve bu verileri analiz etme sürecidir.(Ö12)	Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24	8
Bilgi edinme	Bir konu hakkında derinlemesine inceleme ve sürekli yapılan araştırmalardır.(Ö5) Kişinin bilgi kapasitesini ve ufkunu genişletebilmek için gerçekleştirdiği bir öğrenme sürecidir. (Ö16)	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö16, Ö21,	7
Yeni veriye ulaşma	Bilime yeni veriler kazandırmak için yapılan çalışmadır. (Ö3) Bilinmeye uzanarak bilinenleri arttırma çabalarının tümüdür. (Ö26)	Ö3, Ö14, Ö15, Ö25, Ö26, Ö27	6
Problem Çözme	Problem çözmeye odaklı planlanmış ve nesnel çalışmalardır. (Ö10) Çeşitli problemlere ya da sorunlara cevap arama… (Ö17)	Ö9, Ö10, Ö17, Ö28, Ö29	5
Nesnel bakış açısı	Araştırma nicel ve nitel verilere dayanarak çeşitli belgeler ve kabul edilmiş bulgular sonucunda yapılan araştırmalardır. (Ö18) Somut ve kanıtlanabilir bilgiler elde ederek bazen nedenlere sonuç arama, bazen de sonuçlara neden arama işidir. (Ö30)	Ö2, Ö18, Ö30	3
Literatür tarama	Bilimsel araştırma, bir konu hakkında detaylı literatür araştırmasıdır. (Ö23)	Ö23	1

Tablo. 1 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmanı ağırlıklı olarak *sistematik veri toplama ve bilgi edinme* olarak tanımlandığı görülmektedir. Bir öğretmen adayı ise bilimsel araştırma *literatür tarama* olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın amacına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı görüş bildirmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma amacına ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Güvenir bilgi elde etme	Bilimsel araştırmanın amacı belirlenen konu hakkında doğru ve güvenilir bilgiye sistemli bir şekilde ulaşmaktır. Ulaşılan bilgiyle konuyu birleştirerek yeni çalışmalar yapmaktır (Ö12)	Ö2, Ö4, Ö8, Ö12, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö26, Ö29, Ö30	11
	Edinilmek istenen bilginin tüm gerçekliğiyle ortaya konulmasını ve bu bilginin araştırma süresine yardımcı olmasını amaçlar. (Ö18)		
Yeni bilgiye ulaşma	Bilimsel araştırmanın amacı gelişen dünyada yeni bilgiler üretmek ve bu bilgilerle günümüzün ve geleceğin yaşam standartlarını geliştirmektir. (Ö9)	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15,	8
	Bilimsel araştırmanın amacı var olan bilgilerin üzerine bilinmeyen yeni bilgeler katmaktır. (Ö10)		
Problem Çözme	Bir probleme çözüm önerileri sunmak veya yeni bilgiler elde etmek. (Ö1)	Ö1, Ö2, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28	6
	Bir bilimsel araştırmadaki amaç var olan problemin güvenilir bir çözümüne planlı ve sistemli bir şekilde ulaşmaktır. (Ö20)		
Kanıtlama	Yapmış olduğunuz araştırmanın neden sonuç ilişkisine bağlı olarak bu konunun doğruluğunu ortaya koymaktır. (Ö5)	Ö5, Ö11, Ö16, Ö19, Ö24,	5
	Araştırılan konular arasında ilişki kurup, kesin sonuçlara(kanunlara) ulaşmaya çalışmaktır. (Ö16)		

Tablo. 2 incelendiğinde öğretmen adaylarına bilimsel araştırmanın amacını ağırlıklı olarak *güvenilir bilgi elde etme ve yeni bilgiye ulaşma* olarak ifade etmiştir. Bilimsel araştırmanın amacını *problem çözme ve kanıtlama* olarak gören öğretmen adaylarının sayıları birbirine yakındır.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın önemine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir. Bu soruya bir öğretmen adayı hariç (Ö22), diğerleri görüş bildirmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın önemine ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Coğrafya öğretimi	Öğrencilere sadece ders anlatmak yerine onlara bilimsel bir araştırmanın nasıl yapıldığını kapsamlı anlatmak için yararlı olacaktır. (Ö7)	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28, Ö30	12
	Öğrencilere konu anlatırken ve öğrencilerin araştırmalarında faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö13)		
Nitelikli öğretmen	Bir konu hakkında kapsamlı bir araştırmanın nasıl yapılabileceğini ve bunu öğrencilerime nasıl daha verimli bir şekilde aktaracağımın bilincinde olmak bana fayda sağlayacaktır. (Ö14)	Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö25, Ö26, Ö27	10
	Olaylara daha geniş yönden bakabilen, eleştirel ve sorgulayıcı daha bilinçli bir öğretmen olmam konusunda yardımcı olabileceğini düşünüyorum. (Ö25)		
Akademik kariyer	Bilimsel araştırmada yeterli olmak hem alanımda bilgi sahibi olmama hem de örneğin yazacağım bir makaleyi eksiksiz olarak yazmama olanak sağlayacaktır. Ayrıca kongrelerde ya da konferanslarda sunacağım araştırmanın daha eksiksiz olmasını sağlayabilir. (Ö17)	Ö1, Ö8, Ö10, Ö17, Ö24, Ö30	6
	Akademik kadroda yer alırsam eğer ileride yapacağım çalışmalarda yazacağım makalelerde ve yayınlayacağım eserlerde bilimsel araştırmanın nasıl yapılacağını bilmek işime fazlasıyla yarayacaktır. (Ö24)		
Öğrencileri tanıma	Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği eksik konuların belirlenmesinde, konunun anlaşılamamasında ne gibi nedenler olduğunu belirlemede faydalı olacağını düşünüyorum. (Ö2)	Ö2, Ö29	2
	Öğrenciyle aramızdaki ilişkinin daha güvenilir olmasına katkı sağlar. Bilimsel araştırma yapabiliyor olmamız bilgilerin en doğrusunu öğrenciye aktarmamızda kolaylık sağlar. (Ö29)		
Bilime katkı	Sürekli yeni veya yenilenmiş bilgilerden haberdar olarak ya da yeni bilgiyi kendimiz üreterek hem öğrencilere hem de bilime faydalı olabiliriz. (Ö3)	Ö3, Ö11	2
	Bilimsel araştırma süreci stratejik düşünebilmeyi, iş birliği yapmayı ve iletişimi gerektirir. Bütün bu beceriler doğuştan değil eğitimle kazanılan ve geliştirilen özelliklerdir. (Ö11)		

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmanın önemi *coğrafya öğretiminde gerekliliği, nitelikli öğretmen olma ve akademik kariyer sürecine* sağladığı katkılardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının bazıları bilimsel araştırmayı *öğrencileri tanıma* ve *bilime katkı sağlama* bakımından da önemli görmektedir.

2. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmayı yapan kişilere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma yapan kişiler Tablo 4'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiş; bazı öğretmen adayları birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapan kişilere ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Akademisyenler	Bilimsel araştırmayı genellikle akademisyenler gerçekleştirmektedir… (Ö4) Bilimsel araştırma genellikle, akademisyenler, bilim insanları ve araştırma görevlileri gibi eğitim, öğretim ve araştırmaya yönelik insanlar ve… (Ö24)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö17, Ö21, Ö24, Ö25, Ö28, Ö30	12
Herkes	Sorunlara beklemek yerine çözüm arayan herkes bilimsel araştırma yapabilir. (Ö7) Bilimsel araştırma süreci belli bir kesime hitap etmez. İnsanlığın kolektif katkısı ve birikimiyle oluşur. (Ö11) Bilimsel araştırma basamaklarını gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip herkes …(Ö15).	Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö23, Ö26	8
Uzman kişiler	Araştırılan konu hakkında uzmanlığa sahip kişilerce gerçekleştirilir. (Ö22) Belli bir eğitimden geçmiş alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. (Ö27)	Ö6, Ö8, Ö20, Ö22, Ö27, Ö29	5
Lisans ve yüksek lisans Öğrencileri	Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin yapmış olduğu çalışmalar. (Ö9) Yüksek lisans öğrencileri, lisans eğitimlerini tamamlamakta olan öğrenciler tarafından yapılmaktadır. (Ö24)	Ö4, Ö9, Ö16, Ö24, Ö30	5
Araştırmacılar	Bilimsel araştırmayı genelde bir konu üzerinde çalışan araştırmacılar yapmaktadır. (Ö18) Bilimsel araştırmayı genellikle bir bilginin üstüne koymak ya da yeni bir bilgi ortaya koymak için çalışan 'araştırmacı' kimliğinde insanlar kullanır (Ö19)	Ö18, ö19	2
Kurum ve kuruluşlar	……araştırma şirketleri, TÜİK gibi kamu kurumları. (Ö30)	Ö30	1

Tablo 4. incelendiğinde öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma yapan kişiler ağırlıklı olarak *akademisyenler* 'dir. Bununla birlikte bilimsel araştırmanın *herkes* tarafından yapılabileceğini düşünen adayların sayısı da oldukça yüksektir. Ancak öğretmen adaylarından sadece beşinin lisans ve yüksek lisans öğrencileri tarafından bilimsel araştırma yapılabileceğini düşünmesi dikkat çekicidir.

3. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırma basamaklarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma basamakları Tablo 5'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma basamaklarına ilişkin görüşleri.

Bilimsel Araştırma Basamaklarını Sıralama	Örnek ifadeler	Öğretmen adayları	f
Doğru Cevaplar	Araştırma konusunun seçilmesi, literatür taraması, veri toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması, rapor yazılması (Ö12) Araştırma yapılacak konuyu belirleme. Konu hakkında literatür tarama. Yöntem belirleme. Veri toplama. Analiz. Sonuç (Ö18) Konunun belirlenmesi, Literatür taraması, Araştırma stratejisi ve hipotezlerin oluşturulması, Veri toplama, Veri analizi, Raporlama (Ö21)	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	12
Kısmen doğru cevaplar	Problem belirlenir. Konu hakkında gözlem yapılır. Literatür taraması yaparak veri toplanır. Hipotez yazılır. Yöntem belirlenir. Gözlemler ve edinilen bilgiler doğrultusunda araştırma sonucu yazılır (Ö8) Araştırma yapılacak konuyu belirleme. Konu hakkında literatür tarama Yöntem belirleme. Veri toplama Analiz, Sonuç (Ö15) Konuyu belirleme, konunun sınırlarını çizme, gerekli bilimsel makaleleri araştırma, gerekli verilere erişme, verileri kıyaslayarak yorum yapma (Ö22)	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Ö17, Ö22	8
Yanlış Cevaplar	Konu belirlenir. Rapor yazılır. Plan oluşturulur (Ö2) Giriş, Amaç, Yöntem, Bulgular ve Yorumlar, Sonuç ve Öneriler (Ö13) Önce bir konu veya problem belirlenmelidir. Elde edilen verilere dair bir rapor hazırlanmalıdır. Raporda belirtilen öneri veya hipotez, deney yoluyla kontrol edilmelidir. Ulaşılan veriler analiz edilmelidir. (Ö16)	Ö2, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30	10

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının, yarısına yakının bilimsel araştırma süreçleri doğru sıraladığı; ancak yarısından fazlasının(f=20) bilimsel araştırma basamaklarını yanlış ya da kısmen doğru sıraladığı görülmektedir.

4. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada yöntemi belirlemeye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmada yöntemin nasıl belirlendiğine ilişkin görüşler Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiş; bazı öğretmen adayları birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada yöntemi belirlemeye ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Araştırma konusu	…yöntemi bilimsel araştırmamda belirlediğim konuya göre belirlerim. (Ö4) …üzerinde durulan konu için hangi yöntem konu için uygunsa o konuyu seçerim. (Ö7) Konuyu belirledikten sonra konunun kolaylık veya zorluğuna göre sıralama yaparım. (23)	Ö2, Ö4, Ö9, Ö15 Ö17, Ö18, Ö20, Ö22 Ö23, Ö24, Ö25, Ö28 Ö30	13
İlgili Literatür	Araştırmak istediğim konu hakkında daha önce yapılmış çalışmalar varsa onları incelerim. İncelemelerim neticesinde, araştırmama en uygun yöntemi belirlerim. (Ö16) Bir araştırma sürecinde yöntem konuyla ilgili literatür çalışması yapıldığında araştırmanın deseni ortaya çıkmaya başlar. Araştırmanın daha önce yapılıp, yapılmamış olması yöntemi seçmeyi etkilemektedir. (Ö19)	Ö7, Ö10, Ö14, Ö16, Ö24, Ö19	6
İlgisiz cevap	Araştırmanın planlaması, Yöntem Çalışma takvimi Geçici plan hazırlamak. (Ö139 Nicel ve nitel araştırma yöntemleri belirlerim. Bunlar deney, gözlem, anket, içerik analizi, örnek olay vb. yöntemlerdir. (Ö21) Bilimsel yöntem, gerçek bilgiye ulaşmak için şüphe ile yaklaşmak ve bilimin kendisini bile sorgulamak gerekir. (Ö26)	Ö1, Ö3, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13, Ö21, Ö26, Ö27	9
Kolay olan yol	…hangi yöntem bize kolaylık sağlayacaksa o yöntem seçilmelidir. (Ö8)	Ö8	1
Akla uygun yol	Bilimsel yöntem süreci kanıtlanmış bilgiyi toplama yöntemdir. Tabi bu yönteme dikkat edilmesi gereken hususlar; denetlenebilir, yansız, eleştirici, düzenleyici ve akla uygun şekilde bilimsel araştırma yöntemi sürecini gerçekleşir. (Ö5)	Ö5	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının, ağırlıklı olarak yöntemi belirmede araştırma konusunu dikkate aldığı görülmüştür. Ancak bu soruya *ilgisiz cevap veren* öğretmen adaylarının sayısının oldukça fazla olması yöntemi belirlemede öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir.

5. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada veri toplama araçlarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiş; bazı öğretmen adayları birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada veri toplama araçlarına ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Gezi-Gözlem	…coğrafya olay ve olgular doğal çevrede gerçekleşir. Bu nedenle arazi çalışmalarında gözlem yaparak veri toplanır. Ö4 Coğrafyanın laboratuvarı arazidir. Arazide gözlem yaparak veri elde edilir. (Ö22)	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ç26, Ö27, Ö29, Ö30	16
Görüşme	Bir konu hakkında uzman kişilerin yâda o bölgede yaşayan kişilerin görüşlerini almak için görüşme yapılabilir. Ö21 Araştırmada uzman görüşüne başvurulmak istendiğinde görüşme yapılarak bilgi edinilir. (Ö16)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö26, Ö27, Ö29	15
Anket	Turizm coğrafyası konularında anket kullanarak veri toplanana bilir. (Ö17) Coğrafyada eğitim konusunda araştırmalarda sıklıkla anket, … kullanıldığını okuduğumuz makalelerde görüyorum. (Ö26)	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29	14
Kitap	…ders kitapları, bilimsel araştırmalarda güncel ise veri toplama aracı olarak kullanılabilir. (Ö1) …ders kitapları bilimsel araştırmalarda kaynaktır. (Ö27)	Ö1, Ö3, Ö5, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö25, Ö27	12
Makale	Bir çalışma yaparken dergiparkta makalelerden faydalanabiliriz veya… (Ö13) Araştırma yaparken bu konuda yazılmış makalelerden veri elde edebiliriz…. (Ö15)	Ö3, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25	10
İnternet haberleri	İnternetteki haberlerden kaynak gösterirsek yararlanabiliriz. (Ö26) Coğrafyada olaylar çok hızlı gerçekleşir. Mesela deprem, volkanik olaylarda internet kaynakları bunun için kullanılmak zorundadır. (Ö28)	Ö1, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö26, Ö28,	10
Dergi	Coğrafya dergilerinden faydalanılabilir. Mesela Ege Coğrafya, Marmara Coğrafya, Doğu Coğrafya 'da pek çok konuda yapılmış araştırma vardır. (Ö16) Jeoloji jeomorfoloji konuşlarında yayın yapan dergilerden faydalanıla bilinir. (Ö20)	Ö1, Ö2, Ö8, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20	8
Tez	YÖK tezdeki tezlerden faydalanıyorum. (Ö12) Araştırdığım konunun anahtar kelimelerini içeren tezlere bakıyorum. (Ö19)	Ö12, Ö15, Ö17, Ö19	4

Ansiklopedi	Ansiklopediler veri toplama aracı olarak fiziki coğrafya konularında kullanılabilir. (Ö10) Veri toplamada birçok kaynak vardır. Örneğin ansiklopediler… (Ö24)	Ö10, Ö24, Ö27	3
Röportaj	…Ayrıca geçenlerde bir kitap okumuştum coğrafyada önde gelen kişilerle röportaj yapılarak yazılmıştı. (Ö10)	Ö10	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecinde veri toplama araçlarını ağırlıklı olarak *gezi-gözlem, görüşme ve anket tekniğini* ifade ettiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının çok azı ise *ansiklopedi ve röportajı*'nın veri toplama aracı olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada veri toplama araçlarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiştir.

Tablo 8.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada veri analizine ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Doküman analizi	Konuya göre analiz yöntemi değişir Başkurdistan (Yakutistan) ve Saha Türkleri beşeri coğrafyası konusunda bir araştırma yapmıştım dokümanları analiz ettim. (Ö2) Türk Dünyası Coğrafyası dersinde Kazakistan'a dair tanıtım niteliğinde bir çalışmam oldu. Doküman analizi yöntemini kullandım. (Ö28)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28	14
İstatiksel Teknikler	Eğitimle ilgili konularda SPSS kullanılıyor. Farklı programlarında olduğunu duydum ama ben bir çalışmada öğretmen adaylarının coğrafi değerlerini inceledim. Analizi de excelde frekans ve yüzde ile yaptım. (Ö5) Öğretmen öğrencilerle yapılan araştırmalarda görüşme, anket falan yapıyorlar bunları nicel yöntemlerle analiz ettiklerini biliyorum ama yapmadım. (Ö27)	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö25,	10
Laboratuvar analizi	Veri analizi çalışma konusuna göre değişir. Pamukkale travertenleri hakkında yaptığımız araştırmada saha çalışması yaparak su örnekleri aldım. Bunlar laboratuvarda analiz ettik daha sonra raporladım. (Ö17) Karkın monografisi çalışırken arazide topladığım materyalleri laboratuvarda inceledik hocamızla… (Ö21)	Ö10, Ö17, Ö18, Ö26, Ö29, Ö30	6

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak veri analizde beşeri coğrafya konularında doküman analizi; coğrafya eğitimi araştırmalarında istatistiksel teknikler; fiziki coğrafya konularında laboratuvar analizi tekniklerini kullandığı görülmektedir.

6. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada raporlamaya yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada raporlamaya ilişkin görüşleri Tablo 9'da gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiştir. Bazı öğretmen adayları birden fazla temada görüş bildirmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada raporlamaya ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Sistematik	Konunun belirlenip net bir şekilde ifade edilmesi, yöntemlerin sırayla verilmesi hangi kaynaklardan yararlanıldığından bahsedilmesi, belirlenmiş olan konuya çok hakim olunması …. (Ö14)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19, Ö24, Ö25	13
	Önemli ve çarpıcı bir başlıkla başlanması gerekir. Önce giriş ardından amaç yöntem bulgu sonuç ve gerekiyorsa öneri sırasıyla verilir. (Ö15)		
Görsel içeren	Bana göre araştırmanın raporunda sadece yazılı metin değil görsel unsurlara da yer verilmelidir. Coğrafi şekiller görseller kullanılarak daha kolay anlatılır. (Ö17)	Ö16, Ö17, Ö21,Ö22, Ö23, Ö26, Ö28, Ö30	8
	Bilimsel çıktılarla yapılacak harita, grafik, tablo kullanarak hazırlanmış görsellerle rapor hazırlamak gerekir. (Ö28)		
Açık ve anlaşılır	Araştırmamızı sadeleştirerek çok uzatmadan fakat önemli noktalara da değinmeyi göz ardı etmeden karşı tarafa aktarabilmeyi hedeflemeliyiz. (Ö3)	Ö3, Ö10, Ö8, Ö12, Ö18, Ö20	6
	Anlaşır, net bir dille yazılmalıdır. Sözcüklerin doğru kullanıldığından emin olunmalıdır ve dikkat çekici başlıklar kullanılmalıdır. (Ö12)		
Kısa	Okuyan insanları sıkmayan kısa öz rapor yazmak gerekir. Ö23	Ö13, Ö23, Ö27, Ö29, Ö30	5
	Raporda anlatılmak istenen konu insanları sıkmayacak şekilde kısa ve öz olmalıdır. (Ö27)		
	Okunduğunda çok zaman almayan rapor hazırlamak gerekir uzun raporları kimse okumaz. (Ö29)		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarına göre raporlama ağırlıklı olarak *sistematik ve görsel* içeren unsurlar olmalıdır. Ayrıca bilimsel araştırmanın raporlanmasında *açık anlaşılır yazılması* önemlidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bir kısmı (f=5) raporlamanın kısa olmasına vurgu yapmıştır.

7. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecinde zorluk yaşadığı aşamalar ve bu aşamalarda yardım aldığı kaynaklara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada zorlandığı aşamalara ilişkin görüşler Tablo 10'da gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiştir. Bazı öğretmen adayları birden fazla temada görüş bildirmiştir.

Tablo 10.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada zorlandığı aşamalar ilişkin görüşleri.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Raporlama	Rapor yazmak bence zor çünkü akademik dil uzmanlık işi çok uygulama yapmış olmayı gerektiriyor. Oysa daha çok teorik bilgim var. (Ö4)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 Ö6, Ö8, Ö10, Ö13	12
	Bilimsel araştırma sürecini takip ederek rapor hazırlamak zor. Çünkü çok kural var dergilere göre de değişiyor. (Ö20)	Ö19, Ö20, Ö28, Ö29	
Veri analizi	Sincan Uygur özerk bölgesini' genel olarak tanıtan bir çalışma yapmıştım. Bu çalışmada hangi veriyi toplayıp neyi analiz edeceğimi pek anlamadım. (Ö14)	Ö7, Ö10, Ö12, Ö17, Ö14, Ö16, Ö20, Ö21,	10
	…Veri analizin yöntemleri derste anlatıldı ama uygulamada fırsat kalmadı. Bunları teorik olarak öğrendik genelde (Ö30)	Ö25, Ö30,	
Yöntem	Çalışma yürütürken yöntemi belirlemek kolay olmuyor. Tecrübe deneyim gerekiyor. Bu nedenle yöntem seçiminde çoğu zaman kafam karışıyor. (Ö11)	Ö9, Ö11, Ö15, Ö18	6
	Bir araştırmada nicel mi nitel mi yöntemi kullanacağımı pek bilmiyorum. Bazı raporları okuyorum yöntem altında makalenin işleyişi var bazıları bir yöntem adı yazmış açıklamış. Bu konuda kafam karışık… (Ö 15)	Ö24, Ö25	
Literatür tarama	Literatür taraması kısmında zorlanıyorum neyi nerden araştırırım bilmiyorum. (Ö22)	Ö15, Ö22, Ö23,	5
	Literatür tarama en zorlandığım bölüm sitelere erişim yok ya da ücretli olduğu için …(Ö26)	Ö26, Ö27	

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun bilimsel araştırma sürecinde zorlandığı aşamalar *raporlama ve veri analizi* 'dir. Yöntemi belirleme ve literatür taramada zorlanan öğretmen adaylarının sayısının oldukça fazla olması (f=11) dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada yaşadığı güçlüklerin çözümünde başvurduğu kişi veya kaynaklara ilişkin görüşler Tablo 11'de gösterilmiştir. Bu soruya öğretmen adaylarının tamamı cevap vermiştir. Bazı öğretmen adayları birden fazla temada görüş bildirmiştir.

Tablo 11.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmada başvurduğu kaynaklara ilişkin bulgular.

Temalar	Örnek ifade	Öğretmen adayı	f
Akademisyenler	…bölümümüzdeki akademisyen hocalarımızdan gerekse eğitim fakültesindeki hocalarımızdan veri elde etmek için kaynak sorarak veya elimizdeki verileri analiz etme aşamasında yardım alıyoruz. (Ö3)	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö25, Ö26, Ö28	13
	…konu hakkında bilgi sahibi olan üniversitedeki hocalarımızdan yardım alırız. (13)		
Arkadaş	Yaptığımız çalışmalar çok profesyonelce olmadığı için sadece arkadaşlarımdan yardım aldım. (Ö23)	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö30	11
	Araştırma yaptığım konu hakkında bilgi sahibi olan arkadaşlarımdan yardım alırım. (Ö27)		
Alanında uzman kişi	…bu konu hakkında uzman kişilerden. (Ö14)	Ö14, Ö17, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29	6
	Çalıştığım alandaki uzman hocalardan… (Ö20)		
	Konu alanından uzman kişilerden yardım alınır. (Ö22)		
Öğretmen	Bilimsel araştırma sürecinde zorlandığım zaman ilgili öğretmen veya kişiden yardım alırım. (Ö1)	Ö1, Ö8, Ö12, Ö21 Ö24, Ö30	6
	Bu süreçte zorlandığımda konu hakkında bilgisi olduğunu düşündüğüm ve kendime daha yakın hissettiğim öğretmenlerimden yardım alırım. (Ö8)		
İnternet siteleri	Araştırma sürecinde genel olarak internetten yararlanmaktayım… (Ö4)	Ö2, Ö4, Ö16	3
	Sosyal medya aracılığı videolardan yararlanıyorum. Bunun dışında yardım alabileceğim kimse yok maalesef.. (Ö16)		
Basılı kaynaklar	… Ansiklopedilerden ya da kitaplardan (Ö14)	Ö11, Ö14, Ö30	3
	…bunun yanında daha önce benzer konularda yazılmış olan kitaplardan dergilerden yararlanılabilir. (Ö30)		

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecinde yardım almak için akademisyenlere ve arkadaşlarına başvurmaktadır. Öğretmen adaylarının çok azının (f=3) basılı kaynaklara başvurması dikkat çekici bir bulgudur. Ayrıca internet kaynaklarına başvuran öğretmen adaylarından birinin (Ö16) yardım alabilecek başka bir kaynak bulanmadığı söylemi oldukça çarpıcıdır.

Tartışma

Bu araştırmada coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ilişkin görüşlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel araştırmayı ağırlıklı olarak *sistematik veri toplama, bilgi edinme ve yeni bilgiye ulaşma* kavramlarıyla ilişkilendirerek tanımladığı görülmüştür. Alanyazında bilimsel araştırmanın tanımlarında bu kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, vd., 2013; Karasar, 2014; Türkdoğan, 2000). Bu manada öğretmen adaylarının tanımları literatürlerle örtüşmektedir. Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmanın amacı ağırlıklı olarak *güvenilir bilgi edinme ve yeni bilgiye ulaşma* olarak ifade edilmiştir. Alan yazındaki çalışmalarda bilimsel araştırmanın amacı gerçek durumlarda ortaya çıkan sorunlara güvenilir çözüm yolları arama (Anderson, 1990) ve yeni bilgilerin elde edilmesi (Özsevgeç, 2008) olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın amacına ilişkin görüşleri bu söylemlerle örtüşmektedir.

Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmanın önemi *öğretim sürecinde bilimsel araştırma süreçlerini kullanma* ve *nitelikli bir öğretmen olma* gereğinden kaynaklanmaktadır. Coğrafya öğretiminde bilimsel araştırma sürecine dayalı tasarımlarının ve uygulamaların, öğrencilerin bu dersi sevmesi, öğrenmesi ve derse ilişkin olumlu tutum sergilemesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim alandaki çalışmalarda bu söylemi, destekler niteliktedir (Şanlı ve Sezer, 2019). Bununla birlikte alanyazındaki araştırmalarda nitelikli öğretmen olma kriterleri arasında bilimsel araştırma sürecini bilme ölçütü de yer almaktadır (Reid, vd., 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının söylemleri alanyazındaki tespitleri desteklemektedir. Ayrıca bilimsel araştırmanın önemini akademik kariyer ile açıklayan öğretmen adaylarının görüşleri de dikkat çekicidir. Gelecekte akademik kariyer yapmak isteyen öğretmen adayları bilimsel eser yazmak için bilimsel araştırmanın önemli olduğunu ileri sürmüştür. Akademik kariyer süreci bilimsel araştırma yapmayı gerektiren bir olgudur. Bu manada öğretmen adaylarının söylemleri dikkate alındığında, bu konuda lisans eğitimi sürecinde bilgi sahibi olduğunu anlaşılmaktadır.

Coğrafya öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırma çoğunlukla *akademisyenler* tarafından gerçekleştirilmektedir. Akademisyenlik bilimsel araştırma sürecinin mesleğe dönüştüğü bir kimliktir. Bu anlamda öğretmen adaylarının tespitleri bu mesleğin beklenen bir sonucudur. Ancak bilimsel araştırma yapan kişiler arasında lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin çok az öğretmen adayı tarafından ifade edilmesi, öğretmen adaylarının kendilerini bilimsel araştırma sürecinin bir paydaşı olarak görmediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında araştırmalarda öğretmen adaylarının *araştırmacı öğretmen* rolüne yeterli düzeyde sahip olmadığına ilişkin bulgular tespit edilmiştir (Kart ve Gelbal, 2014; Küçükoğlu, vd., 2014). Bu anlamda elde edilen sonucun literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Bilimsel araştırma basamakları, bir araştırma sürecinin geçerli ve güvenilir yürütülmesi için izlenmesi gereken bir sıralamadır (Karasar, 2014; 29). Araştırmacılar uygulamada bu süreci doğrusal olarak izlemeyebilir ancak raporunun yazılmasında sıralama izlenmelidir (Balcı, 2011; 57). Araştırmada bu basamaklarının, coğrafya öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından *yanlış veya kısmen doğru* bilindiği tespit edilmiştir. Baltacı (2020) göre lisansüstü düzeyde araştırma yapan araştırmacıların çalışmalarında benzer durumlar saptanmıştır. Bu bağlamda bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin disiplin odaklı uygulamalı çalışmalarının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Coğrafya öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecinde yöntemi belirlerken çoğunlukla *araştırma konusunu* dikkate aldığını ifade etmiştir. Yöntemi belirlemede, araştırma konusu kuşkusuz en önemli parametrelerden biridir (Usta, 2012). Ancak araştırma yönteminin belirlemede ilgisiz cevap veren, kısa ve kolay yolu seçen öğretmen adaylarının sayısının fazla olması bu konuda öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadığını şeklinde değerlendirebilir. Alan yazındaki araştırmalarda da (Polat, 2014; Küçükoğlu, vd., 2013; Taşdemir ve Taşdemir, 2011) öğretmen adaylarının yöntemi belirlemeye ilişkin çelişkiler yaşadığı raporlanmıştır. Bu manada bu bulgu literatürle de örtüşmektedir.

Araştırmada bilimsel araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak öğretmen adayları çoğunlukla *gezi-gözlem metodunu* kullanıldığına vurgu yapmıştır. Bilindiği gibi coğrafya disiplininde doğal çevre önemli bir araştırma alanıdır. Bu nedenle bu sahada araştırma yapılırken gezi-gözlem tekniğine sıklıkla başvurulur. Gezi -gözlem metodu, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekânlara giderek araştırmacılara gözlem yapma, yerinde değerlendirme fırsatı sunduğu için yükseköğretimde bilimsel araştırmalarda önemli bir yer teşkil eder (Garipağaoğlu; 2001;13). Bu nedenle öğretmen adaylarının görüşleri coğrafya disiplinine özgü

bu önemin, doğal bir sonucunu yansıtır. Coğrafya öğretmen adaylarının görüşlerine göre bilimsel araştırma sürecinde veriler analiz edilirken çoğunlukla *doküman analizi, istatistiksel teknikler* ve *laboratuvar analizleri* kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmen adaylarının ders veren öğretim üyelerinin uyguladıkları veri analiz yöntemlerini örnek almasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Coğrafya eğitimi alanında yapılan araştırmalarda da veri analizde genel eğilimin doküman analizi ve basit istatistiksel teknikler (Çiftçi, 2017; Geçit, 2010) olması bu tespiti doğrulamaktadır.

Coğrafya öğretmen adayları bilimsel araştırma raporunun hazırlanmasında ağırlıklı olarak sistematik bir süreç izlenmesi, görsel içermesi ve açık-anlaşılır bir dil kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir bilimsel araştırma raporu, çalışma sürecini yansıttığı kadar çalışmanın sonuçlarını da ortaya koymaktadır. Bu anlamda raporun süreçlerinin iyi yapılandırılması ve yazım dilinin açık ve anlaşılır olması çalışmanın okunabilirliğini artırmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda (Baltacı, 2020; Cargill ve O'Connor, 2009; Creswell, 2002) bilimsel çalışmalardaki yazım dilinin kısa, açık ve kolay kapsamlı olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının görüşleri raporlamaya ilişkin söylemlerinde yeterli bilgiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Coğrafya öğretmen adayların bilimsel araştırmada en çok zorlandığı aşamalardan biri de raporlama olmuştur. Rapor yazmada zorlandığını ifade eden öğretmen adayları, bu durumu özellikle akademik dille yazmanın güçlüğüne vurgu yaparak açıklamışlardır. Alan yazındaki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin ve Dikici (2014) lisansüstü öğrencileriyle yaptığı araştırmada rapor hazırlama ve veri analizi aşamalarında öğrencilerin zorluk yaşadığını tespit etmiştir. Coğrafya öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecinde yaşadığı güçlüklerde ise ağırlıklı olarak üniversitedeki akademisyenler ve arkadaşlarına başvurmuştur. Küçükoğlu, vd.'nin (2013) araştırmasının sonucunda eğitim fakültesi öğretmen adaylarının çelişkiye düştüğünde çoğunlukla öğretim üyelerine danıştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının üniversitedeki akademisyenlerle iletişimin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecinde zorlandığı bir durumda diğer kaynaklara (örneğin, basılı yayınlar) çok az başvurması, bu sonucun kolaya kaçma eğilimi olduğunu da düşündürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırmayı tanımlama, amacını ve önemini belirleme konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu, ancak bilimsel araştırma sürecinde veri analizi, raporlama ve yöntemi belirleme konusunda güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin yeterliliği, lisans eğitimlerinde yaptıkları araştırmalarda olduğu kadar gelecekte mesleklerini icra ederken ve akademik kariyer sürecinde oldukça önemlidir. Bu nedenle coğrafya öğretmen adaylarının bilimsel araştırma konusunda karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri ders saatinin arttırılması ve coğrafya disiplin alanına yönelik, bu derste uygulama örneklerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca lisans dönemi öncesinde Coğrafya Dersi Öğretim Programında bilimsel araştırma becerisinin yer alması ve öğrencilerin bu beceriyi kazanması için ilgi duyduğu bir öğrenme alanında araştırma yapmasına fırsat verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Anderson, G. (1990). Fundamentals of educational research. London: The Falmer Press.

Ayaydın, A. & Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 1-8.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2020). Araştırmaların raporlaştırılması: Bir tez veya bilimsel makale nasıl yazılır? *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergisi,* 3 (2), 6-39.

Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O. & Cinoğlu, M. (Ed). Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde, (ss.113-143). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cargill, M., & O'Connor, P., (2009). *Writing scientific research articles: Strategy and steps.* Wiley-Blackwell.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative.* New Jersey: Prentice Hall.

Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed Methods approaches (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Çetin, A., & Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 22(3), 981-994.

Çiftçi, T. (2017). Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 864-887.

Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P (1996). Education research an introduction (8 th edit.). USA: Longman Publisher.

Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri, *Marmara Coğrafya Dergisi,* 2(3), 13-30.

Geçit, Y. (2010). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 10(2), 923-987.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kart, A. & Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1),12-23.

Küçükoğlu, A., Taşgın, A. & Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 173, 11-24.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Özsevgeç, T. (2008). *Eğitim bilimine giriş,*, Ereş, F.(Ed) Eğitimin Bilimsel Temelleri ve Eğitim Araştırmaları içinde, ss. 223-249, Maya Akademi, Ankara.

Polat M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18, 77-90.

Reid, J.A., Singh, M. Santoro N. & Mayer, D. (2011). What does good teacher education research look like? *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3) 177-182.

Şanlı, C. & Sezer, A. (2019). Coğrafya öğretiminde etkinlik kuramına göre tasarlanmış bir örnek: 9. sınıf harita bilgisi konusu, II. Uluslararası Eğitimde Ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, 12-14 Eylül, 2019, Denizli.

Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353.

Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel araştırma metodolojisi*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Usta, A. (2012). Bilimsel araştırmalarda yapısal etmenler ve evreler, *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(1) 97-112.

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİNİ TEMEL ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Veysel GÖÇER, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, veysel092@gmail.com
Emrah KÖSEOĞLU, Harran Üniversitesi, Türkiye, e.koseoglu21@gmail.com
Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mehmeturunoglu27@gmail.com
Sinan BAYAT, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sinanbayat44@gmail.com

Öz

Çalışmada, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin holistik ve kapsamlı bir biçimde analiz edilmesi ve konu alanı ile ilgili yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yöntem olarak içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin resmi internet sayfasında erişim izni olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi içerikli 2020 yılına kadar yayınlanan 270 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme yolu ile belirlenen lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Yök Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan tarama sonucu ulaşılan lisansüstü tezlerin din kültürü ve ahlak bilgisini konu alması, Türkçe dilinde yayınlanması ve erişim izni olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda belirlenen 251 lisansüstü tez araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitime İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler, içerik analizi yolu ile çözümlenerek betimsel olarak raporlaştırılmıştır. Çalışmada toplanan veriler analiz edildikten sonra din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi, yöntemi belirtilmeyen çalışmaların fazlalığı, desen olarak tarama modelinin daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerde 2010 yılından sonra artış yaşandığı saptanmıştır. Bunlara ek olarak incelenen tezlerde verilerin normalliğine, geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgi verme konusunda eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi, Lisansüstü Çalışmalar, İçerik Analizi.

Abstract

In the study, it was aimed to analyze the postgraduate theses on religious culture and moral knowledge in a holistic and comprehensive manner and to determine the orientations related to the subject area. In the study, descriptive content analysis method, one of the types of content analysis, was preferred as a method. The universe of the study consists of 270 graduate theses published until 2020 with the content of Religious Culture and Moral Knowledge, which are allowed to be accessed on the official website of YÖK National Thesis Center. The sample of the study, on the other hand, consists of postgraduate theses determined by criterion sampling, which is one of the purposeful sampling types. The criteria for the postgraduate theses obtained as a result of the screening made in the Yök National Thesis Center are to be subject to religious culture and moral knowledge, to be published in Turkish and to have access permission. In this context, 251 graduate theses determined were included in the research. In order to collect data, "The Postgraduate Theses Examination Form on Religious Culture and Moral Knowledge Education" was prepared by the researchers. The data collected in the study were analyzed through content analysis and reported descriptively. After analyzing the data collected in the study, it was determined that most of the postgraduate theses on religious culture and ethics education, the majority of the postgraduate theses, the excess of the studies whose method was not specified, the scanning model as a design was found to be more preferred. In addition, in the research, it was determined that there was an increase in the post-2010 theses on Religious Culture and Moral Knowledge education. In addition to these, it has been determined that there are deficiencies in providing information about the normality, validity and reliability of the data in the examined theses.

Keywords: Religious culture and Ethics Education, Graduate Studies, Content Analysis.

Giriş

YÖK tarafından 1997 yılında alınan kararla İlahiyat Fakültelerinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümü açılmıştır. Programa 1998-1999 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere öğrenci alımı ile beraber İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri eğitilmeye başlanmıştır. 2006 YÖK tarafından İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü 2006-2007 eğitim-öğretim yılında "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Eğitimi Bölümü" ismiyle Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının içerisine dahil edilmiştir. Yapılan bu yenilikteki maksat öğretmen yetiştiren programların Eğitim Fakültesi şemsiyesi altında toplamaktır. Hali hazırda bu bölümler "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü" adıyla Eğitim Fakülteleri bünyesinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni yetiştirme işlevini yerine getirmektedir (YÖK, 2007, s.66-67; Kaymakcan, 2009). Yapılan tüm değişikliklerden sonra çeşitli alanlarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi konu alanındaki çalışmalardaki eğilimin neler olduğunu belirleme ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç yapılan araştırmanın çıkış noktası olmuştur.

Yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ve konu alanı ile ilgili yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin, benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin

- Yayın türlerine,
- Yayın yıllarına,
- Danışman unvanlarına,
- Yayınlandıkları üniversitelere,
- Yöntemlerine,
- Araştırma desenlerine,
- Örneklem türlerine,
- Örneklem büyüklüklerine,
- Veri kaynaklarına,
- Veri toplama araçlarına,
- Veri analiz tekniklerine,
- Normalliğe ilişkin bilgilerin varlığı ile
- Geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilerin varlığına göre dağılımları ve eğilimleri nasıldır?

Yöntem

Yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin holistik (bütüncül) ve kapsamlı bir biçimde analiz edilmesi ve konu alanı ile ilgili yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada, betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizleri özgül bir konu, tema, olgu ya da kavram üzerinde yapılan çalışmaların çeşitli açılardan eğilimlerinin saptanması ve araştırma kapsamlarının çoğunlukla tanımlayıcı bir perspektifle raporlanmasıyla gerçekleştirilir (Cohen ve Manion, 2001; Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan 270 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek ve belli ölçütleri karşılayan özel durumlar çalışılmak istendiği için amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s.92). Araştırmadaki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması ve sözü edilen ölçütlerin araştırmacılar tarafından oluşturulması yâda daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.122) çalışmanın örneklem türü olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini 2019 yılına kadar (31 Aralık 2019) erişim izni olan ve dil olarak Türkçe'nin tercih edildiği Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan 251 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada incelenen tezler ile ilgili verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Bu formda:

- Tezlerin türü (Yüksek Lisans, Doktora),
- Yayın yılları (2000 ve daha öncesi, 2001-2004, 2005-2009, 2010-2014, 2015-2019),
- Danışman unvanı (Dr.Öğr.Üyesi, Doç.Dr., Prof.Dr.),
- Üniversite adı,
- Araştırma yöntemi (Nicel, Nitel, Karma, Diğer, Belirtilmemiş),
- Araştırma deseni (Tarama, Nedensel Karşılaştırma, Deneysel Desen, Doküman İncelemesi, Betimsel, Durum Çalışması, Eylem Araştırması, Fenemoloji, Açıklayıcı Sıralı Karma Desen, İç İçe Karma Desen, Diğer, Belirtilmemiş),
- Örneklem türü (Basit Seçkisiz Örnekleme, Amaçlı Örnekleme, Kolay Ulaşılabilir Örneklem, Küme Örnekleme Yöntemi, Tabakalı Örnekleme Türü, Evrenin Tamamı, Bilgi Yok),
- Örneklem büyüklüğü (30 ve altı, 31-100, 101-200, 201-300, 301-500, 501-1000, 1001 ve üzeri, bilgi yok),
- Veri kaynakları (öğrenci, öğretmen, veli, doküman),Veri toplama araçları (Doküman, Anket, Ölçek, Başarı Testi, Ön Test-Son Test, Görüşme, Gözlem, Günlük, Belirtilmemiş),
- Veri analiz teknikleri (Betimsel İstatistik, t-Testi, Anova, Pearson Korelasyon, Diğer Parametrik Testler, Mann Whitney U Testi, Kruskall Wallis Testi, Ki-Kare, Diğer Non-Parametrik Testler, Betimsel Analiz, İçerik Analizi)Normalliğe ilişkin bilgilerin varlığı (Bilgi Var, Bilgi Yok) ile
- Geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgilerin varlığına (Bilgi Var, Bilgi Yok) ait maddeler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi için ilk aşamada araştırmacılar tarafından geliştirilen "Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" aracılığı ile YÖK Ulusal Tez Merkezi resmi internet sayfasında yayınlanan lisansüstü tezlere ulaşılmıştır. İkinci aşamada araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda tarama yapılarak 251 lisansüstü tez ulaşılan tezler içerisinden ayrıştırılmıştır. Üçüncü aşamada ulaşılan 251 tez araştırmacılar tarafından geliştirilen "Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" nda bulunan maddeler doğrultusunda Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Dördüncü aşamada Microsoft Excel programına aktarılan veriler Microsoft Excel programının filtreleme özelliği yardımı ile veri toplama aracında yer alan maddeler doğrultusunda gruplandırılmıştır. Son aşamada ise gruplandırılan veriler şekil, grafik ve tablolarla gösterilerek raporlaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

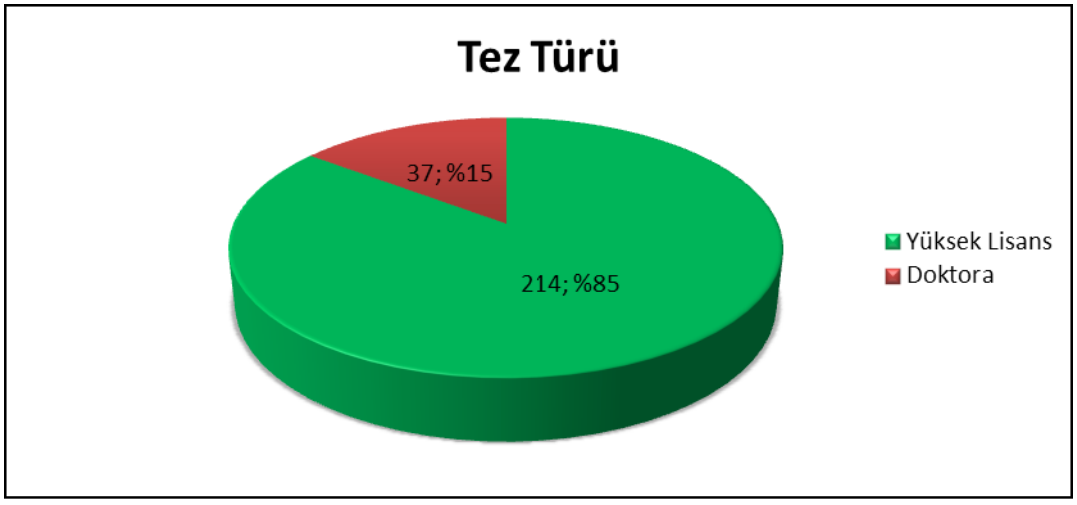
Araştırmada 251 lisansüstü tezden "Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" ndaki maddelere göre toplanan veriler içerik analiz yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmada içerik analizi ile çözümlenen lisansüstü tezler betimsel (frekans, yüzde, sayı/n) istatistiki yöntemlerden yararlanılarak rapor edilmiştir. Raporlama yapılırken tablolardan ve farklı türlerde şekillerden yararlanılmıştır.

Yapılan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin incelenme sürecinde, araştırmacılara yardımcı olması amacıyla hazırlanan "Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu"ndan kılavuz olarak yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler (n=251) araştırmacılar tarafından gruplandırma yapılarak paylaşılmıştır (63+63+63+62=251). Sınıflama, araştırmacılar tarafından dört aşamada tamamlanmıştır. Aşağıda sayılan aşamalar sayesinde araştırmanın iç geçerliliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

- İlk aşamada her araştırmacı kendi incelediği lisansüstü tezlerin verilerini "Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu"nda yer alan maddeler doğrultusunda hazırlanan Microsoft Excel programındaki dosyaya işlemiştir.
- İkinci aşamada Microsoft Excel programındaki dosyaya işlenen tezlerdeki bilgilerin gerçekliği diğer bir araştırmacı aracılığı ile tekrar incelenerek kontrol edilmiştir.
- Üçüncü aşamada taramalar ikili gruplar halinde tekrar kontrol edilmiştir. Bu kontrollerde araştırmacılar arasında ortaya çıkan görüş farklılıkları araştırmanın yürütücüleri tarafından ortak kararla giderilmiştir.
- Son aşamada ise veriler araştırmanın yürütücüleri tarafından yeniden kontrol edilerek belirlenen eksiklikler ortadan kaldırılmıştır.

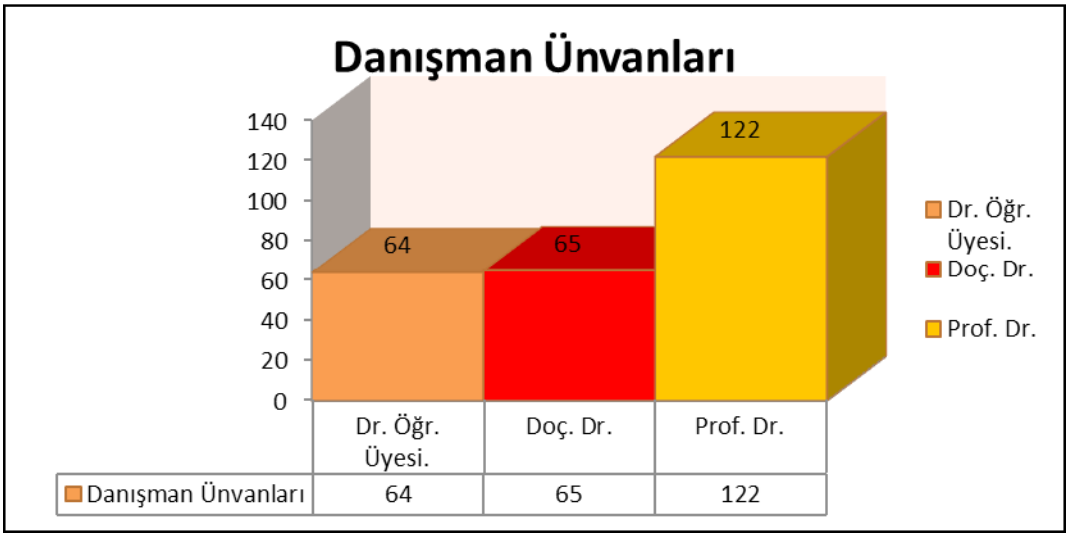
Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda şekil, grafik ve tablolarla gösterilmiştir.



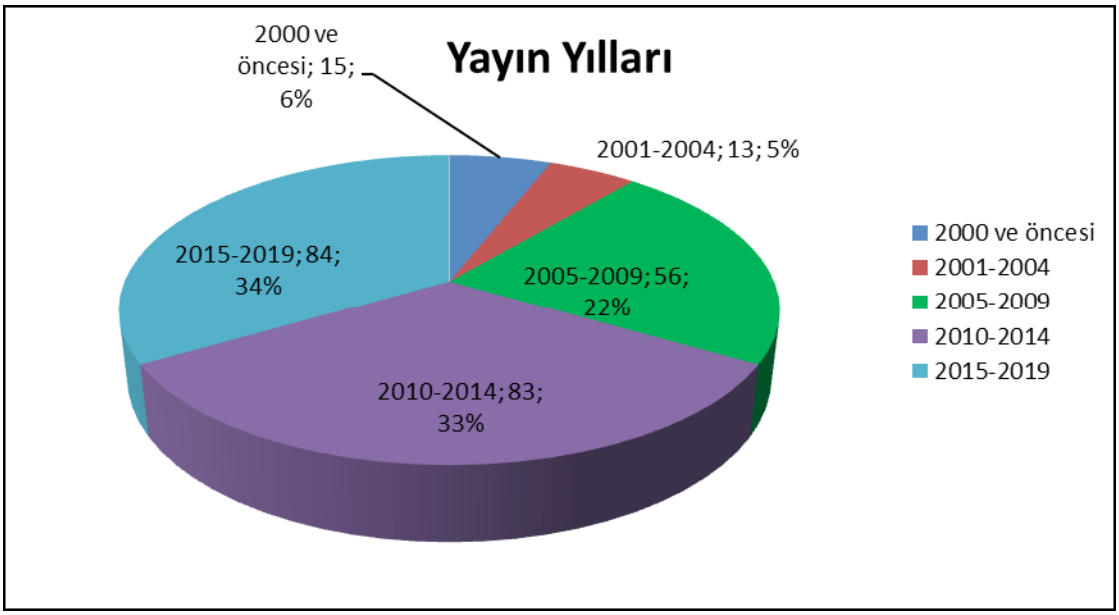
Şekil 1. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yayın türüne göre dağılımı.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin (n:251) %85'inin (n=214) Yüksek Lisans, %15'inin (n=37) ise Doktora tezi olduğu görülmektedir. Bu verilere göre yayınlanan lisansüstü tezlerin yoğun olarak yüksek lisans düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 2. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlere danışmanlık yapan öğretim üyelerinin unvanlarına göre dağılımı.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin (n:251) 64'üne Doktor Öğretim Üyeleri, 65'ine Doçent unvanlı öğretim üyeleri, 122'sine ise Profesör unvanlı öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmektedir. Bu verilere göre yayınlanan lisansüstü tezlerin yaklaşık yarısına danışman olarak Profesör unvanlı öğretim üyelerinin atandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 3. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı.*

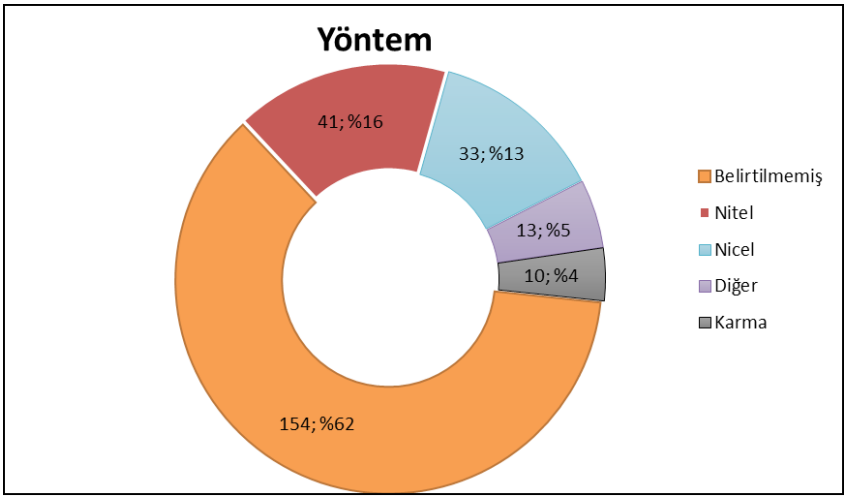
2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin (n:251) %6'sının (n=15) 2000 ve daha öncesi yıllarda, %5'inin (n=13) 2001-2004 yılları arasında, %22'sinin (n=56) 2005-2009 yılları arasında, %33'ünün 2010-2014 yılları arasında ve %34'ünün (n=84) 2015-2019 yılları arasında yayınlandığı görülmektedir. Bu verilere göre yayınlanan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasının son on yıl içerisinde yayınlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yayınlandığı Üniversiteye Göre Dağılımı.

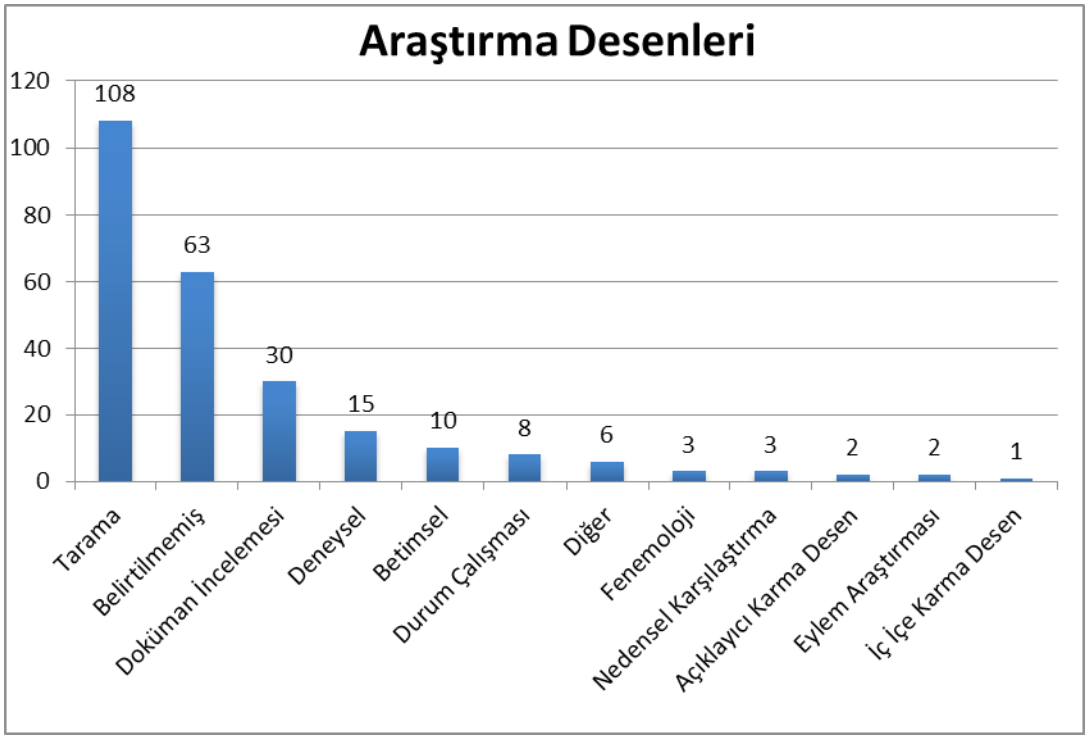
No	Üniversite Adı	**Tez Sayısı**	**Yüzde (%)**
1	Ankara Üniversitesi	25	9.96
2	Marmara Üniversitesi	25	9.96
3	Selçuk Üniversitesi	22	8.76
4	Erciyes Üniversitesi	19	7.56
5	Atatürk Üniversitesi	16	6.37
6	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	16	6.37
7	Necmettin Erbakan Üniversitesi	13	5.17
8	Sakarya Üniversitesi	12	4.78
9	Dokuz Eylül Üniversitesi	11	4.38
10	Cumhuriyet Üniversitesi	8	3.18
11	Çukurova Üniversitesi	7	2.78
12	Süleyman Demirel Üniversitesi	7	2.78
13	Hitit Üniversitesi	6	2.39
14	İstanbul Üniversitesi	6	2.39
15	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	6	2.39
16	Fırat Üniversitesi	5	1.99
17	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	5	1.99
18	Yüzüncü Yıl Ünversitesi	5	1.99
19	Dicle Üniversitesi	4	1.59
20	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4	1.59
21	Uludağ Üniversitesi	4	1.59
22	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	3	1.19
23	İnönü Üniversitesi	3	1.19
24	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	.79
25	Düzce Üniversitesi	2	.79
26	Gazi Üniversitesi	2	.79
27	Harran Üniversitesi	2	.79
28	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	.79
29	Kafkas Üniversitesi	2	.79
30	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	.39
31	Gaziantep Üniversitesi	1	.39
32	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	1	.39
33	Kastamonu Üniversitesi	1	.39
34	Kırıkkale Üniversitesi	1	.39
35	Maltepe Üniversitesi	1	.39
36	Yeditepe Üniversitesi	1	.39
Toplam		251	100

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin 36 farklı üniversitede yayınlandığı görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezlerin en fazla Ankara ve Marmara Üniversitesi'nde yayınlandığı görülmektedir. Ankara ve Marmara Gazi Üniversitesini sırasıyla Selçuk, Erciyes ve Atatürk Üniversitesi izlemektedir.



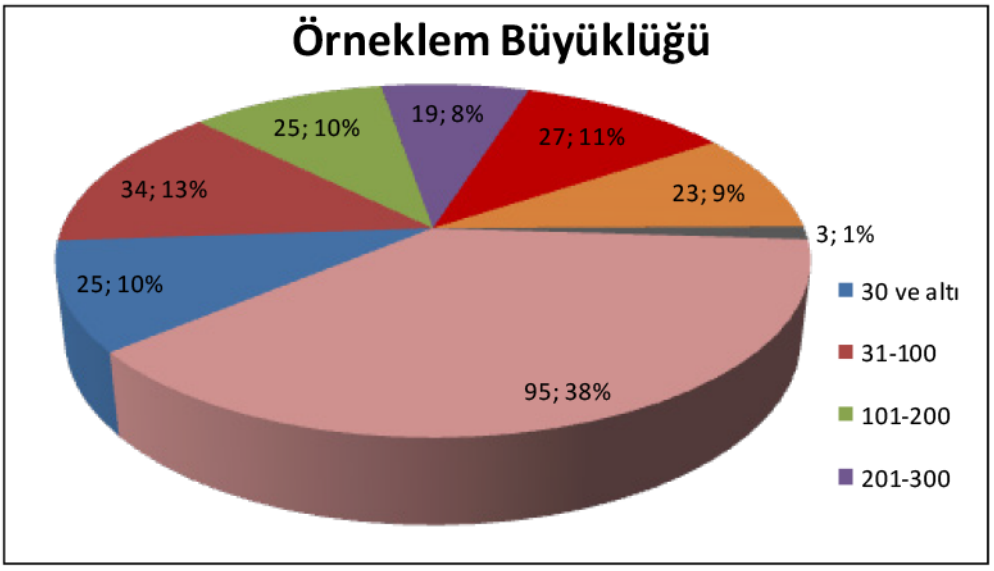
Şekil 4. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin %13'ün de (n=33) nicel, %16'sın (n=41) da nitel, %4'ün de (n=10) de karma yöntem tercih edilirken, %5'inde (n=13) nitel, nicel ve karma yöntem dışında ifade edilen yöntemlerin tercih edildiği %61'inde (n=154) ise araştırmada hangi yöntemin tercih edildiğinin belirtilmediği görülmektedir. Yayınlanan tezler içerinde yöntemi belirtilmeyen tezlerin fazla olduğu anlaşılmaktadır.



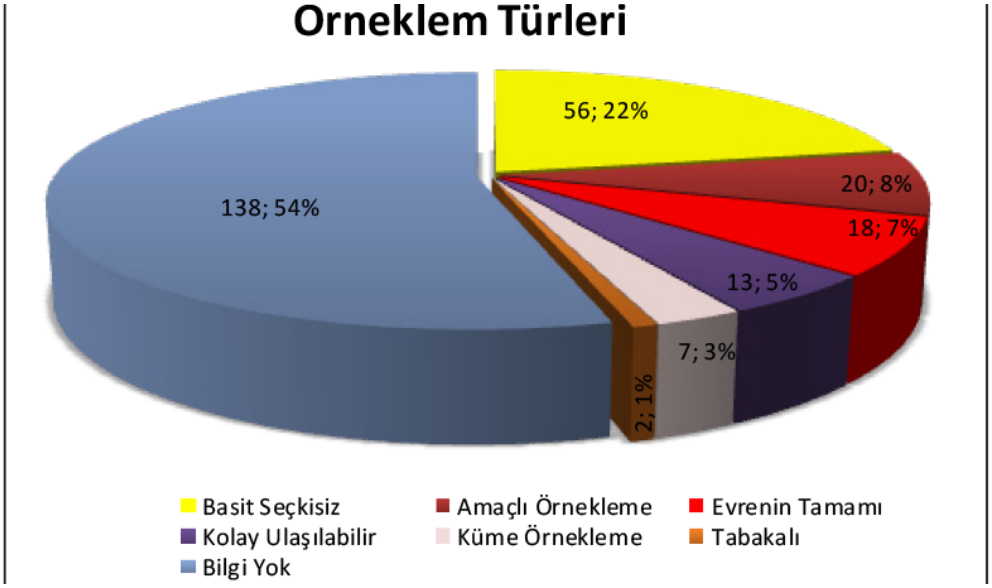
Şekil 5. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 5 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %43.02'sinin (n=108) tarama, %25.09'unun (n=63) belirtilmemiş, %11.95'inin (n=30) doküman incelemesi, %5.97'sinin (n=15) deneysel desen, %3.98'inin (n=10) betimsel, %3.18'inin (n=8) durum çalışması, %2.39'unun (n=6) diğer, %1.19'unun (n=3) fenemoloji, %1.19'unun (n=3) nedensel karşılaştırma, %.79'unun (n=2) açıklayıcı sıralı karma desen, %.79'unun (n=2) eylem araştırması, %.39'unun (n=1) ise iç içe karma desen türünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilere göre araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezler arasında tarama modelinin/deseninin diğer modellere/desenlere göre daha fazla tercih edildiği anlaşılmaktadır.



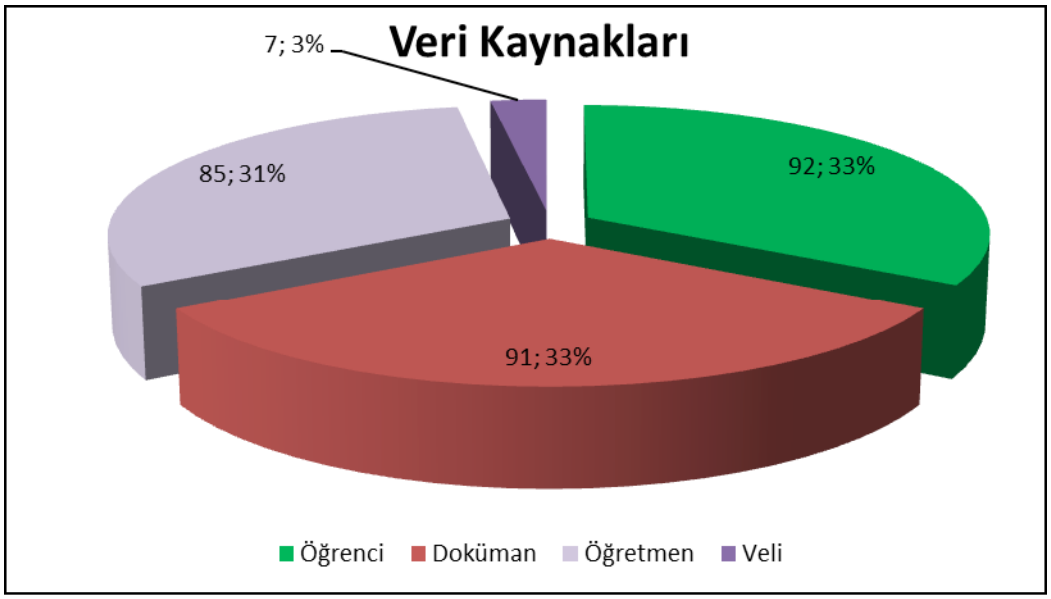
Şekil 6. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin örneklem türüne göre dağılımı.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 6 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %22'sinde (n=56) örneklem türü olarak basit seçkisiz örnekleme, %8'inde (n=20) amaçlı örnekleme, %5'inde (n=13) kolay ulaşılabilir örneklem, %3'ünde (n=7) küme örnekleme yöntemi kullanılırken, %1'inde (n=2) tabakalı örnekleme türünün tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında incelenen lisansüstü tezlerin %7'sinde (n=18) evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem türü belirtilmediği görülürken, %54'ünde (n=138) araştırmada hangi örneklem türünün tercih edildiğine dair bilgi olmadığı görülmüştür. Bu verilere göre araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezler arasında basit seçkisiz örnekleme ve amaçlı örnekleme türünün yaygın olarak tercih edildiği anlaşılırken örneklem türüne ait bilginin olmadığı tezlerin fazla olduğu da anlaşılmaktadır.



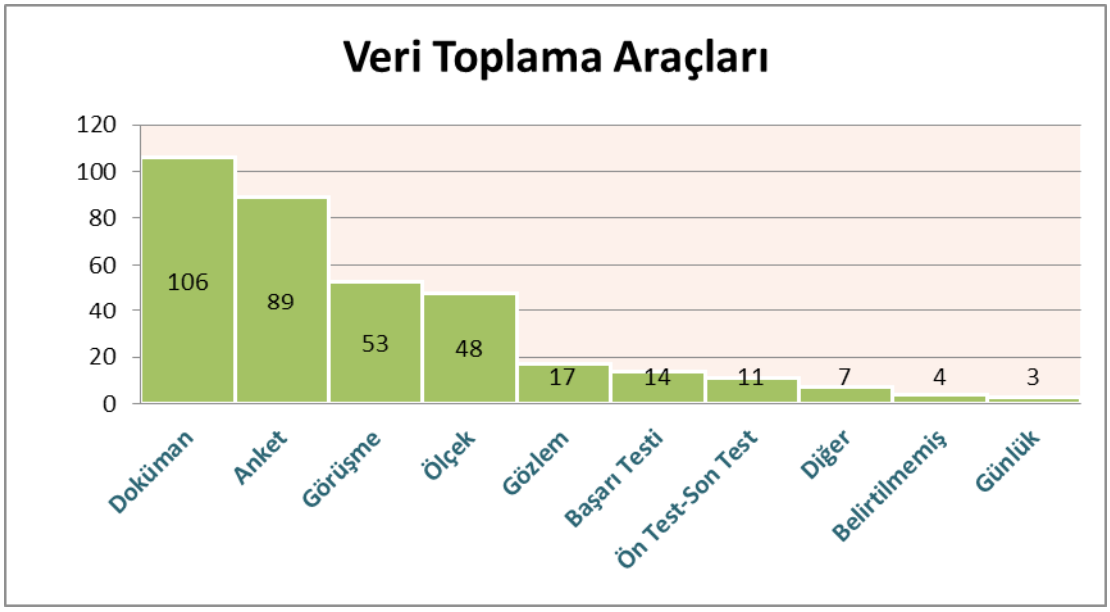
Şekil 7. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %10'unun (n=25) örneklem büyüklüğünün 30 ve altı, %13'ünün (n=34) 31-100, %10'unun (n=25) 101-200, %8'inin (n=19) 201-300, %11'inin (n=27) 301-500, %9'unun (n=23) 501-1000, %1'inin (n=3) ise 1001 ve üzeri olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %38'inin (n=95) de örneklem büyüklüğüne ilişkin bilginin olmadığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğüne ilişkin bilginin yer almadığı çalışmaların %92.63'ünün veri kaynağının doküman (n=88) olduğu belirlenmiştir.



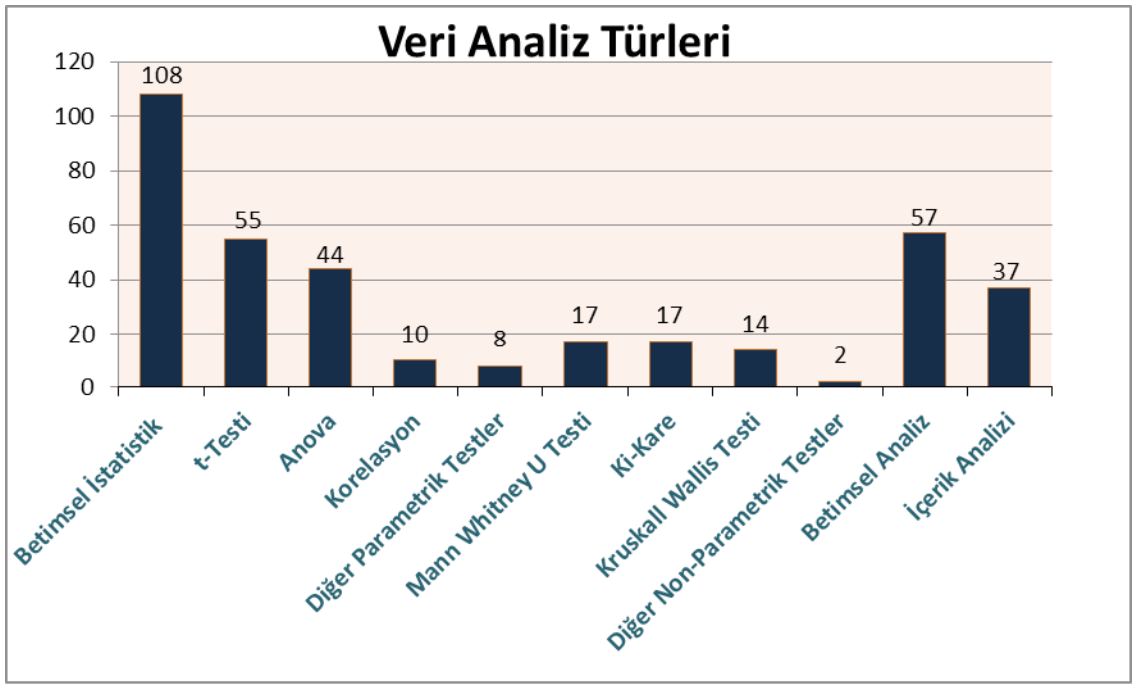
Şekil 8. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri kaynaklarına ilişkin dağılımları.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 8 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %34'ünde veri kaynağı olarak öğrenciler, benzer şekilde %33'ünde dokümanlar, %31'inde öğretmenler, %3'ünde ise veliler olduğu görülmektedir. Bu berilere göre veri kaynağı olarak öğrenci ve dokümanların tercih edildiği lisansüstü tezlerin yoğun olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 9. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılımları.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 9 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %42.23'ünde (n=106) veri toplamı aracı olarak dokümanlar kullanılırken, %35.45'inde (n=89) anketler, %21.11'inde (n=53) görüşme formları, %19.12'sinde (n=48) ölçekler, %6.77'sinde (n=17) gözlem formları, %5.57'sinde (n=14) başarı testleri, %4.38'inde (n=11) ön test-son testler, %1.19'unda (n=3) günlükler, %2.78'inde (n=7) diğer veri toplama araçları ile araştırma verilerinin toplandığı, 4 çalışmada ise veri toplama araçlarının ne olduğunun belirtilmediği görülmektedir. Yayınlanan lisansüstü tezlerde veri kaynaklarına (Şekil 8) paralel olarak verilerin yoğun olarak dokümanlar aracılığı ile toplandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 10. *Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri analiz tekniklerine ilişkin dağılımları.*

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Şekil 10 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %43.02'sinde (f:108) betimsel istatistik, %21.91'inde (f:55) t-Testi, %17.52'sinde (f:44) Anova, %3.98'inde (f:10) Pearson Korelasyon, %3.18'inde (f:8) ise Diğer Parametrik testlerin araştırma verilerinin analiz sürecinde tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %6.77'sinde (f:17) Mann Whitney U Testi, %6.77'sinde (f:17) Ki-Kare, %5.57'sinde (f:14) Kruskall Wallis Testi, %.79'unda (f:2) ise Diğer Non-Parametrik testlerin kullanıldığı görülmektedir. Şekil 10'da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezlerin %22.70'inde (f:57) betimsel analiz, %14.74'ünde (f:37) ise içerik analizi tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu verilere göre nicel veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiki yöntemlerin yoğun olarak tercih edildiği anlaşılırken nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinin yoğun olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2.

Araştırma Verilerinin Normal Dağılımına İlişkin Veriler.

	Yöntem							
	Nicel		**Karma**		**Diğer/Belirtilmemiş**		**Toplam**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Bilgi Var	8	24.24	1	10	18	38.29	27	30
Bilgi Yok	25	75.75	9	90	29	61.70	63	70
	33	100	10	100	47	100	90	100

Not: "Diğer/Belirtilmemiş" olarak belirtilen kategori, yöntemi nicel veya karma yöntem olarak belirtilmeyip, veri analizinde parametrik ve non-parametrik testlerin kullanıldığı çalışmalara ait bilgilerdir.

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen nicel yöntemle yazılmış tezlerin %24.24'ünde (n=8) verilerin normal dağılımına ilişkin bilginin varlığı belirlenirken, %75.75'inde (n=25) verilerin normal dağılımına ilişkinin herhangi bir bilginin olmadığı görülmektedir. Ayrıca parametrik ve non-parametrik testlerin veri analizinde tercih edildiği 90 lisansüstü tezin %30'unda (n=27) verilerin normal dağılımına ilişkin bilgiler yer alırken, %70'inde (n=63) verilerin normal dağılımına ilişkin bilgilerin olmadığı Tablo 2'de görülmektedir. Bu verilere göre veri analizinde parametrik ve non-parametrik testlerin tercih edildiği lisansüstü tezler (n=90) içerisinde normalliğe ilişkin bilgi verme konusunda sıkıntıların olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.

Araştırma Kapsamında İncelenen Lisansüstü Tezlerin Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Bilgileri İçermesine Göre Dağılımı.

	Geçerlik		**Güvenirlik**	
	f	**%**	**f**	**%**
Bilgi Var	81	32.27	91	36.25
Bilgi Yok	170	67.73	160	63.75
Toplam	251	100	251	100

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezler ile ilgili olarak Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin %32.27'sinde (f:81) geçerliğe ilişkin bilgilerin yer aldığı, %67.73'ünde (f:170) ise geçerliğe ilişkin bilgilerin olmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen tezlerin %36.25'inde (f:91) güvenirliğe ilişkin bilgilerin yer aldığı, %63.75'inde (f:160) ise güvenirliğe ilişkin bilgilerin olmadığı görülmektedir. Bu verilere göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezlerde araştırma verilerinin geçerliğe ve güvenirliğe ilişkin bilgilerin verilmesinde eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezlerin holistik (bütüncül) ve kapsamlı bir biçimde analiz edilmesi ve konu alanı ile ilgili yönelimlerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda incelenen lisansüstü tezlerinin büyük çoğunluğunun Yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır.

Araştırmada yayınlanan lisansüstü tezlerin 36 farklı üniversite bünyesindeki enstitülerde yayınlandığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezlerin en fazla Ankara ve Marmara Üniversitesi'nde yayınlandığı belirlenmiştir. Bunun yanında vakıf üniversitelerinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü tezlerin sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre üniversitelerde herhangi bir konu alanında lisansüstü tez yazılırken, danışmanlık hizmeti veren öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarının çalışma konusu üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yök verilerine göre güncel olarak (2020 Eylül ayı) yükseköğretim kurumlarında 29229 Profesör, 16980 Doçent ve 41266 Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyesi görev yapmaktadır (YÖK, 2020). Bu sayılar göz önünde bulundurulduğunda araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde daha çok Prof. Dr. unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun alanyazın incelendiğinde genel itibari ile Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık hizmetlerinde daha fazla yer aldığı çalışmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bu sonucun mevcut yükseköğretim kurumlarında görev yapan Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyelerinin sayı açısından fazla olmasının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan lisansüstü tezler için verilen danışmanlık hizmetlerine yansımadığı söylenebilir. Bu durumun oluşmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi konu alanını çalışan Profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin diğer unvanlara sahip öğretim üyelerinden sayı açısından fazlalığından kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Yök Ulusal Tez Merkezi'nde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan ilk lisansütü tezden 31 Aralık 2019 tarihine kadar yayınlanan tezlerin yayın yılları açısından değerlendirilmesi yapıldığında, 2010 yılından sonra Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan tezlerin yayınlanmasında büyük bir artışın olduğu görülmektedir.

2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan tezlerde araştırma sürecinde kullanılan yöntemi belirtmeyen yayınların fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yöntemi belirtilen tezlerde en az karma yöntemin, en fazla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada incelenen 251 lisansüstü tez içerisinde %16 ile nitel araştırma yöntemlerinin yer alması, nitel araştırma yöntemlerinin çok fazla tercih edilmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durumun oluşmasında nitel çalışmaların derinlemesine bir araştırma yapmayı gerektirmesi ile veri toplamasının ve analizinin daha fazla çaba gerektirmesi (Akaydın ve Çeçen, 2015, s.194) sebep olarak gösterilebilir.

Türkiye'de son yıllarda post-pozitivist paradigma ve onun devamı niteliğinde olan nitel ya da karma model araştırmaların sayısında bir artış gözlense de bu durumun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan tezlere istenilen düzeyde yansımadığı söylenebilir. Karma yöntem bağlamında Driscoll (1995; akt. Özyurt, Özyurt ve Aras, 2019, s.581), eğitim araştırmalarının yalnızca bir yöntemin tercih edilerek yapılmaması gerektiğini, çeşitli araştırma yöntemlerinin benimsenerek sürdürülmesi gerektiğini belirtirken, nitel araştırma yöntemleri bağlamında Işıkoğlu (2005, s.159), Türkiye'de nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği eğitim bilimleri konu alanındaki çalışmaların tanıtılması ve yaygınlaştırılması bir ihtiyaç olduğunu, nitel araştırma sayısının yavaş geliştiğini belirtmiştir. Bu durumun oluşmasına Saban ve arkadaşları (2010, s.141), akademisyenlerin nitel araştırma yöntemlerine ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu gerekçe olarak göstermişlerdir. Yapılan çalışmada yöntem bilimsel açıdan incelenen tezlerde büyük eksikliklerin olması, yöntemi belirtilmeyen tez sayısının fazlalığından anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç bilimsel araştırma yöntemleri dersinin önemi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi konu alanını inceleyen lisansüstü programlarda daha fazla görülmektedir. Çünkü bilimsel araştırma veri toplama, analiz ve yorumunda belli prosedürlerin kullanılması yolu ile yapılan araştırmalar (McMillan ve Schumacher, 1984; akt. Balcı, 2018, s.15) olduğu için, bilimsel araştırma bilincinin araştırmacılara kazandırılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmada 2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan deseni belirtilen lisansüstü tezlerde tarama modelinin diğer modellere göre daha fazla tercih edildiği saptanmıştır. Bu durumun oluşmasında incelenen lisansüstü tezlerde veri toplamı aracı olarak anketler ve ölçeklerin kullanılması gerekçe olarak gösterilebilir.

Araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi konu alanını inceleyen lisansüstü tezlerin %54'ünde hangi örneklem türünün kullanıldığına dair bilginin yer almadığı belirlenmiştir. Örneklem türü belirten lisansüstü tezler arasında örneklem türü olarak en fazla basit/tesadüfi seçkisiz örnekleme türünün tercih edildiği saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda tercih edilen örneklem türünün tam ve eksiksiz olarak araştırmalarda yer alması, araştırmanın nasıl yapıldığına açıklık getirmek ve sonraki araştırmalara kılavuzluk etmesi açısından önemlidir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s.3237). Araştırmacıların yöntemsel bilgilerinin sınırlı olmasından kaynaklı olarak (Göktaş vd., 2012, s.189), incelenen tezlerde örneklem türünün belirtilmediği tezlerin fazlalığı, yapılacak araştırmalarda araştırmacılara kılavuzluk etmesi açısından incelenen tezlerde sınırlılıkların olduğu söylenebilir.

Araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi konu alanını inceleyen lisansüstü tezlerin %38'inde örneklem büyüklüğü hakkında bilginin olmadığı belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin bilginin yer almadığı çalışmaların tamamına yakınının veri kaynağının doküman olduğu anlaşılmıştır. İncelenen tezler içerisinde 31-100 arası örneklem büyüklüğünün diğer örneklem büyüklüklerine fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğü açısından tezler arasında büyük farklılıklarının olmadığı genel itibariyle örneklem sayısının düşük olduğu saptanmıştır. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda 1000'den fazla örneklem sayısının fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bu durum alt problemlerin belli olmamasından ya da araştırmacıların istatistik ve yöntem bilgilerinin sınırlılığından (Sönmez, 2005, s.165) veya zaman kısıtlamasından, resmi süreçlerden, etik süreçlerden, araştırmacıların daha kısa sürede daha kolay bir şekilde veriye ulaşmayı hedeflemelerinden de kaynaklanabilir (Erdoğmuş, 2009, s.81).

Yapılan çalışmada 2019 yılına kadar yayınlanan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasında veri kaynağı olarak öğrenci ve öğretmenlerin seçildiği belirlenmiştir. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014, s.446) öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımı ile büyük örnekleme büyüklüğü ve verilere kolay erişim açısından çalışmalar yapmak daha kolay olduğu için tercih edildiği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen ve öğrenci katılımı ile gerçekleşen çalışmalar kadar dokümanların veri kaynağı olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Dokümanların yapılan araştırmalarda tercih yoğunluğunun fazlalığı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi konu alanının da yazılı dokümanların fazlalığı ve danışmanlık yapan öğretim üyelerinin ilahiyat fakültesi mezunu veya ilahiyat fakültelerinde görev yapmalarının etkili olduğu söylenebilir.

2019 yılına kadar yayınlanan tezlerde veri toplama aracı olarak da dokümanların kullanıldığı belirlenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimini konu alan araştırmaların dokümanlardan sonra anketlerin tercih edilmiştir. Anketlerin tercih edilmesi kısa zamanda geniş örneklemlerden veriler toplama isteğinden kaynaklandığı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2019, s.83; Hew, Kale ve Kim, 2007; akt. Erdoğmuş ve Çağıltay, 2009, s.390). Ayrıca anket kullanılmasının araştırmacıların veri toplama maliyetini azaltmak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir (De Leeuw ve Hox, 1996, s.468). Baş (2005) ise ölçek ve anketlere dayalı çalışmaların sıklığı, kolay erişim, düşük maliyet, zaman ve emek tasarrufu gibi diğer çalışmalara göre avantajlarından dolayı araştırmacılar tarafından tercih edildiğini ifade etmiştir.

Araştırmada 2019 yılına kadar yayınlanan tezlerde nicel veri toplama araçları ile toplanan araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiki yöntemlerin, nitel veri toplama araçları ile toplanan araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniklerinin yoğun olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmalarda nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda parametrik testlerden t-Testi ve Anova'nın parametrik olmayan testlerden ise Kruskall Wallis, Mann Whitney U ve Ki-Kare testlerinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmada 2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan nicel, karma veya veri analiz sürecinde parametrik veya non-parametrik testlerin kullanıldığı tezlerde normal dağılımına ilişkinin bilgi verme konusunda eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğu araştırmada yöntem bölümünün açık bir şekilde normal dağılıma ilişkin bilgilerin raporlaştırılmadığına (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.135) rastlanılmaktadır. Bakker ve Wicherts (2011) ve Kashy ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da yapılan araştırmada olduğu gibi araştırmaların raporlaştırılması sürecinde normalliğe ilişkin bilgilerin verilemesinde eksikliklerin olması akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016, s.143), araştırmaların rapolaştırılan bilgilerin güvenirliği ve geçerliği konusunda şüpheler oluşturmaktadır.

Bilimsel araştırmalarda geçerlik, bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile alakalıdır. Başka bir anlatımla ölçme neticelerinin geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2019, s.121). Bu bağlamda araştırmada 2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan yayınlanmış tezlerde araştırma verilerinin geçerliğine ilişkin bilgilerin verilmesinde eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda verilerin geçerlik ölçütlerini sağlayıp sağlamadığına dair bilgilerin olmaması, yöntem bilimsel açıdan önemli bir açığın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü çalışmalarda olduğu söylenebilir. Bunun yanında Karasar'ın (2016, s.141) ifade ettiği her araştırmada iç ve dış geçerliğin sağlanması son derece önemli olduğu ilkesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü çalışmalarda göz ardı edildiği söylenebilir. Anlaşıldığı üzere geçerlik konusunda araştırmacılardan veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığı nasıl sağladığını,

araştırmacıların sürekli olarak kendilerini ve araştırma süreçlerini eleştirel açıdan sorgulaması ve ulaştığı bulguların ve neticelerinin gerçeği yansıtıp yansıtmadığını denetlemesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.271). Yapılan çalışmada incelenen tezlerde Yıldırım ve Şimşek (2016, s.271) tarafından belirtilen geçerlik süreçlerinin göz ardı edildiği söylenebilir.

Bilimsel araştırmalarda güvenirliği Crocker ve Algina (1986; akt. Büyüköztürk vd., 2019, s.112), belli bir özelliği ölçmek maksadıyla yapılan ölçmeleri aynı bireyler üzerinde aynı koşullarda tekrar edilebilirliği olarak açıklamıştır. Bu bağlamda araştırmada 2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan yayınlanmış tezlerde araştırma verilerinin güvenirliğine ilişkin bilgilerin verilmesinde sorunların olduğu saptanmıştır. İncelenen lisansüstü tezlerde araştırma verilerinin güvenirlik kritelerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin bilgilerin verilmesinde sorunların olması, yöntem bilimsel bağlamda önemli bir eksikliğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü çalışmalarda olduğu açıkça ifade edilebilir. Bunlara ek olarak bilimin aynı konunun farklı sınamalarından benzer sonuçların alınması, yani yüksek güvenirlikte sonuçların elde edilebilmesi ile sağlandığı (Karasar, 2016, s.190) dikkate alındığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'ni konu alan lisansüstü çalışmalarda bilimsel ölçütlerin uygulanmasında sıkıntıların olduğu ifade edilebilir.

Yapılan araştırmada, 2019 yılına kadar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezler belirli ölçütler temelinde kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir. Böylelikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki araştırma yöntemi, deseni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri kaynağı, veri toplama aracı, veri analiz türü, geçerlik, güvenirlik, danışmanlık yapılan tezin danışman unvanı ve araştırmanın yapıldığı üniversite açısından eğilimler saptanmıştır. Bu sayede Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimi ile ilgili ileride yapılacak araştırmalar için yapılan araştırmanın yönlendirici olması beklenmektedir.

Yapılan araştırma ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimine ilişkin yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler belirlenmiştir. Eğilimlerin belirlenmiş olması Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimine ilişkin yapılacak araştırmalarda, araştırmacılara alanyazındaki açıklıkları görme ve araştırmalarını bu duruma göre planlama fırsatı verebilir. Bu açıdan yapılacak olan çalışmalarda karma yöntemin tercih edilebilirliğinin yaygınlaştırılması, örneklem türünün belirlenmesi, örneklem büyüklüklerinin arttırılması, veri toplama araçları ve veri kaynaklarında çeşitliliğe gidilmesi, nicel veri analiz türlerinde ileri istatistiki tekniklerin kullanılması, istatistiki yöntemler kullanılırken normalliğe ilişkin bilgilerin verilmesi, nitel verilerin analizinde içerik analizi dışındaki diğer nitel veri analiz tekniklerinin kullanılması, araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgilerin verilmesi önerilebilir. Bunlara ek olarak yapılan araştırmada nicel ve nitel araştırma desenlerinde çeşitliliğinin çok az olması bir sınırlılık olarak görüldüğünden, ileride yapılacak nicel ve nitel araştırmalarda desen çeşitliliği sağlanabilir. Özellikle araştırma sonucunda uygulamaya yönelik çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmalarda uygulamaya dönük araştırma desenlerinin kullanılması önerilebilir. Böylelikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi eğitimine ilişkin alanyazındaki önemli bir eksikliğin giderilmesi sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(178), 183-198.

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, L., & Manion, L. (2001). *Research methods in education* (5th Edition), New York: Rotledge Falmer.

De Leeuw, E.D., & Hox, J.J. (1996). The influence data collection methods on structural methods: A comparision of a mail a telephone and a face-to-face survey. *Sociological Methods and Research, 24*(4), 443-472.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, *2*(3), 130-148.

Özyurt, H., Özyurt, Ö. ve Aras, S. (2019). Current Status and Future Perspectives in Articles about Coding Learning at Pre-University Level Published from 2009 to 2017: A Content Analysis Study. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(3), 567-587.

Erdoğmuş, F.U. (2009). *Research trends in CEIT MS and PhD theses in Turkey: A content analysis*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğmuş, F.U. ve Çağıltay, K. (2009). Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. *Akademik Bilişim. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Harran Üniversitesi*.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 177-199.

Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları,* 20, 158-165.

Jayarajah, K., Saat, R.M., & Rauf, R.A.A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10*(3), 155-163.

Karasar, N. (2016). *Bilimlerde araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler.* Ankara: Nobel.

Kaymakcan, R. (2009). *Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri: yeni eğilimler çoğulculuk ve yapılandırmacılık*. İstanbul: Dem Değerler Eğitimi Merkezi.

Koşar, D., Emre, E. R., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *4*(7), 29-46.

Lin, T.C., Lin, T.J., & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals, *International Journal of Science Education*, *36*(8), 1346-1372.

Saban, A., Eid, B.N.K., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., ... & Tunç, P. (2010). Eğitimbilim Alanında Nitel Araştırma Metodolojisi İle Gerçekleştirilen Makalelerin Analiz Edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakül/tesi Dergisi,* 30, 125-142.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Tendencies of the researches published in education and science journal: Content analysis. *Eğitim Ve Bilim*, *39*(173), 428-449.

Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research, 5*(18), 236-252.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). An Examination of Articles Published on Preschool Education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 3227-3241.

YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: YÖK Yayını.

YÖK. (2020). İstatistik. https://istatistik.yok.gov.tr/, 01.09.2020.

Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ali Osman ENGİN, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Prof. Dr. Erzurum, Türkiye. aliosman.engin@atauni.edu.tr ORCID: 0000-0002-3705-6548

Murat KORUCUK, Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Meslek Yüksekokulu, Kars, Türkiye. muratkorucuk@kafkas.edu.tr ORCID: 0000-0001-5147-9865

Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışma Türkiye'nin doğusundaki bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Çalışmanın evrenini meslek yüksekokulunda öğrenim gören 534 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ise seçkisiz bir şekilde belirlenen 358 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde nonparametrik tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin yüksek düzeyde; kariyer bilincinin çok yüksek düzeyde; girişimcilik ve inovasyon becerilerinin ise orta düzeyde yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin sahip oldukları 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve not ortalaması değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, 21. yüzyıl becerileri, demografik değişkenler.

Abstract

In this study, it is aimed to examine the 21st century skill levels of university students in terms of various variables. This study used quantitative research method was conducted at a state university in eastern Turkey. The population of the study consists of 534 students studying at the vocational school. The sample consists of 358 students who are determined in an unselected manner. "Multidimensional 21st Century Skills Scale" were used as data collection tools. Nonparametric techniques were used in data analysis. As a result of the research, students have a high level of knowledge and technology literacy skills, critical thinking and problem solving skills, and Social Responsibility and leadership skills; a very high level of career awareness; entrepreneurship and innovation skills were found to be at medium level. Besides that the students have 21. century skill levels were found to differ according to gender, department and grade point average.

Keywords: University students, 21st century skills, demographic variables.

Giriş

Dördüncü sanayi devriminin yaşandığı bu çağda eğitim sitemleri hızla değişen Dünya'ya adapte olabilen ve diğer kazanımları (bilgiye nasıl ulaşabileceğini ve teknolojiden nasıl yararlanabileceğini bilen, eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, kariyer bilincine sahip, sosyal sorumluluğu olan, yaratıcılık, girişimcilik, liderlik gibi özelliklere sahip vb.) elde etmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Epçaçan & Pesen, 2017; Gülbahar, 2018; Trilling & Fadel, 2009). Bu kazanımlar 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilmekte ve bu bağlamda ilgili alanyazın da değerlendirildiğinde 21. yüzyıl becerilerine verilen önemin Türkiye ve Dünya'da giderek arttığı görülmektedir (Cansoy, 2018; Eryılmaz & Uluyol, 2015; Gelen, 2017; Trilling & Fadel, 2009; Wagner, 2008). Bu sebeple bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin hangi d**üzeyde olduğu ortaya konulmuş** ve böylelikle eksikliklerin giderilebilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışmada temel amaç Doğu Anadolu Bölgesi'nde faaliyet gösteren bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin belirlenmesidir. Bunun yanında çalışmanın diğer amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyetlerine, bölümlerine ve not ortalamalarına göre farklılaşma durumlarının incelenmesidir.

Bu sebeple çalışmada çözümlenmesi amaçlanan araştırma soruları;

1. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile not ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığı için bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada evren 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin doğusundaki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 534 meslek yüksekokulu öğrencisinden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşabilmenin yaratacağı zorluklardan (fazla zaman alması, ekonomik kısıtlar ve fazla çaba gerektirmesi) dolayı (Arlı & Nazik, 2001) örneklem alma yoluna gidilmiştir. % 95 güvenirlikle ve % 5 'lik bir hata ile yapılan bilimsel hesaplamalar (Burns & Bush, 2015; https://www.surveysystem.com) sonucunda örneklem büyüklüğü en az 224 olarak belirlenmiş ancak çalışmada olabildiğince fazla öğrenciye ulaşılmaya çalışılmış ve nihai aşamada 358 öğrenciden veri elde edilmiştir. Örnekleme karar verme aşamasında ise rastgele hareket edilerek basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk kısım "Kişisel Bilgi Formu" olarak isimlendirilmekte ve öğrencilerin cinsiyetleri, bölümleri ve not ortalamaları ile ilgili altı ifadeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci kısmı ise Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği"nden oluşmaktadır. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği 5 boyuttan "Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutu-BTOB (15 madde); Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutu-EDPÇBB (6 madde); Girişimcilik ve *İnovasyon* Becerileri Boyutu-GİBB (10 madde); Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu-SSLBB (4 madde) maddeler ve Kariyer Bilinci Boyutu-KBB (6 madde) numaralı maddeler" oluşmaktadır. Ölçekte 7 madde olumsuz ifade bulunduğundan kodlamalar ters yapılmıştır. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği 5'li likert bir yapıdadır ve ölçeğin derecelendirilmesi "5-kesinlikle katılıyorum", "4-katılıyorum", "3-kısmen katılıyorum", "2-katılmıyorum" ve "1-kesinlikle katılmıyorum" olarak belirlenmiştir. Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'ne ait değerlendirme aralıkları 1.00-1.80 arası "Çok Olumsuz Puan Aralığı", 1.81-2.60 arası "Olumsuz Puan Aralığı", 2.61-3.40 arası "Orta Puan Aralığı", 3.41-4.20 arası "Olumlu Puan Aralığı", 4.21-5.00 arası ise "Çok Olumlu Puan Aralığı" şeklindedir.

Bu çalışmada kullanılan Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin faktör yapısının doğruluğunun sınanabilmesi için DFA yapılmıştır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin madde faktör yükleri BTOB için .53, .55, .53, .54, .53, .55, .58, .64, .52, .56, .64, .50, .58, .58, .62; EDPÇBB *için .50, .62, .61, .83, .52, .62*; GİBB *için .56, .60, .68, .57, .59, .52, .53, .57, .62, .51;* SSLBB için .55, .59, .51, .50 ve KBB için .60, .70, .65, .67, .76, .72 olarak belirlenmiştir. Madde faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olması maddelerin ölçek için anlamlı olduğunu ifade etmektedir (Jöreskop & Sörbom, 1996). Bu çalışmadaki uyum indeksleri; $\chi 2$/sd:3.206 TLI=.90, RMSEA=.078, SRMR=.081, CFI=.91, GFI=.93, AGFI=.91, NFI=.91 şeklindedir. Bu değerler Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin 5 boyutlu yapısını doğrulamaktadır. Çalışmada ölçeğin güvenirliğinin sağlanabilmesi için ise alt boyutlara ve ölçeğin bütününün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre BTOB:.851, EDPÇBB:801, GİBB:.815, SSLBB:.804, KBB:.834 ve ölçeğin tamamına ait değer .892 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce elde edilen grafikler ve çarpıklık–basıklık değerleri ile normallik test değerlerine göre verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiş ve bu sebeple verilerin analizinde nonparametrik testlerin (Mann – Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi) kullanılması uygun görülmüştür.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında veri toplama aracı ile ulaşılan ve istatistik paket programı ile çözümlenen bulgulara yer verilmiştir. Bu sebeple araştırma problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgular sırası ile sunulmuştur.

Birinci Araştırma Problemi Doğrultusunda Ulaşılan Bulgular

Bu çalışmanın ilk araştırma problemi olan "1. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri hangi düzeydedir?" cevap verilebilmesi için Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ile ulaşılan veriler değerlendirilmiş, ölçeğin tüm boyutlar ile bütününe ait değerler (ortalama, standart sapma ve karşılık geldikleri ifadeler) Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçeğin Bütününe Ait Ortalamalar.

Alt Boyutlar	n	$\overline{X}$	ss	Değeri
BTOB	358	3,87	,52	Olumlu (Yüksek)
EDPÇBB	358	3,86	,73	Olumlu (Yüksek)
GİBB	358	3,34	,63	Orta
SSLBB	358	3,70	,62	Olumlu (Yüksek)
KBB	358	4,43	,62	Çok Olumlu (Çok Yüksek)
TOPLAM	358	3,81	,39	Olumlu (Yüksek)

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin alt boyut ortalamaları; Girişimcilik ve *İnovasyon* Becerileri Boyutu-GİBB ($\overline{X}$=3,34, ss=,63) "orta" değer aralığında; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutu-BTOB ($\overline{X}$ =3.87, ss=.52), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutu-EDPÇBB ($\overline{X}$=3.86, ss=.73) ve Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu-SSLBB ($\overline{X}$=3.70, ss=.62) yüksek "olumlu" değer aralığında; Kariyer Bilinci Boyutu-KBB ($\overline{X}$=4.43, ss=.62) ise çok yüksek "çok olumlu" değer aralığında yer almaktadır. Ölçeğin bütününe ait ortalama ise ($\overline{X}$=3.81, ss=.39) yüksek "olumlu" değer aralığındadır.

İkinci Araştırma Problemi Doğrultusunda Ulaşılan Bulgular

İkinci araştırma problemi "2. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" cevaplanabilmesi için araştırma verilerine Mann–Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile ölçek alt boyutları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Tablo 2'de cinsiyete yönelik fark testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Cinsiyetleri ile 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Mann *Whitney U Testi Sonuçları.*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	z	p
BTOB	Kadın	214	180,86	38704,50	15116,50	-,304	,761
	Erkek	144	177,48	25556,50			
EDPÇBB	Kadın	214	184,16	39409,50	14411,50	-1,041	,298
	Erkek	144	172,58	24851,50			
GİBB	Kadın	214	180,84	38700,00	15121,00	-,299	,765
	Erkek	144	177,51	25561,00			
SSLBB	Kadın	214	169,19	36206,00	13201,00	-2,316	**,021***
	Erkek	144	194,83	28055,00			
KBB	Kadın	214	191,70	41024,50	12796,50	-2,751	**,006***
	Erkek	144	161,36	23236,50			

** p<0,05 düzeyinde anlamlılık gösteren değer.*

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu-SSLBB (U_{SSLBB}=13201.00, z=-2.316, p=.021) ve Kariyer Bilinci Boyutu-KBB (U_{KBB}=12796.50, z=-2.751, p=.006) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu'nda erkek öğrenciler (Sıra Ort.=194.83) ile kız öğrenciler (Sıra Ort.=169.19) arasında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kariyer Bilinci Boyutunda ise erkek öğrenciler (Sıra Ort.=161.36) ile kız öğrenciler (Sıra Ort.=191.70) arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin cinsiyetleri ile Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği alt boyutları olan BTOB (U_{BTOB}=15116.50, z=-.304, p=.761), EDPÇBB ($U_{EDPÇBB}$=14411.50, z=-1.041, p=.298) ve GİBB ($U_{GİBB}$=15121.00, z=-.299, p=.765) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

Üçüncü Araştırma Problemi Doğrultusunda Ulaşılan Bulgular

Üçüncü araştırma probleminin "3. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" çözümünde ise Kruskal Wallis testi uygulanmış, bölüm değişkeni 5 grup olduğu için her bir grup arasında (1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5) 10 adet Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise "p=.05"in 10 bölümü ile ulaşılan yeni "p" değeri ".005" olarak belirlenmiştir. Tablo 3'de Kruskal Wallis testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Bölümleri ile 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik *Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

Alt Boyutlar	Bölüm	n	Sıra Ortalama	S.d.	X^2	p	Fark
	1. Çocuk Gelişimi	169	168,23				
	2. Öz. Güv. ve Kor.	45	169,90				
BTOB	3. Yerel Yönetimler	37	176,62	4	12,293	**,015***	**5>1,**
	4. İş Sağ. ve Güv.	57	182,15				
	5. Lojistik	50	225,34				
	1. Çocuk Gelişimi	169	181,55				
	2 Öz. Güv. ve Kor.	45	187,12				
EDPÇBB	3. Yerel Yönetimler	37	194,31	4	3,078	,545	---
	4. İş Sağ. ve Güv	57	175,52				
	5. Lojistik	50	159,30				
	1. Çocuk Gelişimi	169	164,07				
	2. Öz. Güv. ve Kor.	45	176,47				
GİBB	3. Yerel Yönetimler	37	176,86	4	13,521	**,009***	**5>1**
	4. İş Sağ. ve Güv	57	190,89				
	5. Lojistik	50	223,34				
	1. Çocuk Gelişimi	169	175,14				
	2. Öz. Güv. ve Kor.	45	189,60				
SSLBB	3. Yerel Yönetimler	37	123,32	4	17,286	,062	---
	4. İş Sağ. ve Güv	57	194,75				
	5. Lojistik	50	209,32				
	1. Çocuk Gelişimi	169	181,36				
	2. Öz. Güv. ve Kor.	45	154,12				
KBB	3. Yerel Yönetimler	37	193,23	4	4,187	,381	---
	4. İş Sağ. ve Güv	57	175,28				
	5. Lojistik	50	190,72				

** p<0,05 düzeyinde anlamlılık gösteren değer.*

Tablo 3'de öğrencilerin bölümleri ile Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutu-BTOB ($X^2_{(4)BTOB}$=12.293, p<.05) ile Girişimcilik ve *İnovasyon* Becerileri Boyutu-GİBB ($X^2_{(4)GİBB}$=13.521, p<.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çiftler arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutunda lojistik bölümü öğrencileri (Sıra Ort.=225.34) ile çocuk gelişimi bölümü öğrencileri (Sıra Ort.=168.23) arasında lojistik bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bir farka Girişimcilik ve *İnovasyon* Becerileri Boyutunda da rastlanmış ve lojistik bölümü öğrencileri (Sıra Ort.=223.34) ile çocuk gelişimi bölümü öğrencileri (Sıra Ort.=164.07) arasında lojistik bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bölümleri ile Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutu-EDPÇBB, Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu-SSLBB ve Kariyer Bilinci Boyutlarında-KBB istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanamamıştır [($X^2_{(4)EDPÇBB}$=3.078, p>.05); ($X^2_{(4)SSLBB}$=17.286, p>.05); ($X^2_{(4)KBB}$=4.187, p>.05)].

Dördüncü Araştırma Problemi Doğrultusunda Ulaşılan Bulgular

Çalışmanın dördüncü araştırma probleminin "4. Öğrencilerin 21. yüzyıl beceri düzeyleri ile not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?" çözümünde de Kruskal Wallis testinden yararlanılmış (Tablo 4), not ortalaması değişkeni de 5 grup olduğundan gruplar arasında 10 Mann Whitney U testi yapılmış ve anlamlılık düzeyi "p=.005" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Not Ortalamaları ile 21. Yüzyıl Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik *Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

Alt Boyutlar	Not Ortalaması	n	Sıra Ortalama	S.d.	X^2	p	Fark
BTOB	1. 2,00 ve altı	49	141,51	4	11,397	**,022***	**4>1**
	2. 2,01 – 2,50	54	170,75				
	3. 2,51 – 3,00	109	177,83				
	4. 3,01 – 3,50	85	200,75				
	5. 3,51 – 4,00	61	191,15				
EDPÇBB	1. 2,00 ve altı	49	157,93	4	12,781	**,012***	**2>1, 2>5**
	2. 2,01 – 2,50	54	211,69				
	3. 2,51 – 3,00	109	193,42				
	4. 3,01 – 3,50	85	168,28				
	5. 3,51 – 4,00	61	159,10				
GİBB	1. 2,00 ve altı	49	170,48	4	2,291	,682	---
	2. 2,01 – 2,50	54	168,24				
	3. 2,51 – 3,00	109	178,39				
	4. 3,01 – 3,50	85	192,01				
	5. 3,51 – 4,00	61	181,27				
SSLBB	1. 2,00 ve altı	49	160,69	4	13,381	**,010***	**5>1, 5>3**
	2. 2,01 – 2,50	54	183,73				
	3. 2,51 – 3,00	109	159,01				
	4. 3,01 – 3,50	85	190,02				
	5. 3,51 – 4,00	61	212,80				
KBB	1. 2,00 ve altı	49	156,08	4	4,135	,388	---
	2. 2,01 – 2,50	54	170,44				
	3. 2,51 – 3,00	109	184,09				
	4. 3,01 – 3,50	85	189,32				
	5. 3,51 – 4,00	61	184,44				

* *p<0,05 düzeyinde anlamlılık gösteren değer.*

Tablo 4'te öğrencilerin not ortalamaları ile Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutu-BTOB ($X^2_{(4)BTOB}$=11.397, p<.05), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutu-EDPÇBB ($X^2_{(4)EDPÇBB}$=12.781, p<.05) ve Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu-SSLBB ($X^2_{(4)SSLB}$=13.381, p<.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Gruplar arasında sırasıyla Mann Whitney U testi uygulanarak fark aranmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Boyutunda not ortalaması "2.00 ve altı" olan öğrenciler (Sıra Ort.=141.51) ile "3.01-3.50" olan öğrenciler (Sıra Ort.=200.75) arasında "3.01-3.50" olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutunda "2.00 ve altı" not ortalamasına sahip öğrenciler (Sıra Ort.=157.93) ve "3.51-4.0" not ortalamasına sahip öğrenciler (Sıra Ort.=159.10) ile not ortalaması "2.01-2.50" olan öğrenciler (Sıra Ort.=211.69) arasında "2.01-2.50" ortalamaya sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutunda ortalaması "2.00 ve altı" olan öğrenciler (Sıra Ort.=160.69)

ve "2.51-3.00" olan öğrenciler (Sıra Ort.=159.01) ile not ortalaması "3.51-4.0" olan öğrenciler (Sıra Ort.=212.80) arasında "3.51-4.0" ortalamaya sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak *öğrencilerin ortalamaları ile* Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği'nin Girişimcilik ve *İnovasyon* Becerileri-GİBB ve Kariyer Bilinci Boyutlarında-KBB istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [($X^2_{(4)GİBB_P}$=2.291, p>.05); ($X^2_{(4)KBB}$=4.135, p>.05)].

Sonuç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları 21. yüzyıl beceri düzeylerinin belirlenmesi ile bu becerilerin cinsiyet, bölüm ve not ortalaması gibi değişkenler açısından farklılaşma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel yöntemli bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesi'nde faaliyet gösteren bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 358 öğrenci ile yürütülmüştür. Örneklemin dağılımı değerlendirildiğinde öğrencilerinin çoğunluğunun kız öğrencilerden oluştuğu, birinci öğretimde öğrenim gördüğü, çocuk gelişim bölümüne kayıtlı olduğu ve not ortalamasının 2.51 (4.00 üzerinden) üstünde olduğu görülmüştür.

Araştırma problemlerinin çözümlenebilmesi için yapılan istatistiki analizler sonucunda; öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin yüksek düzeyde; kariyer bilincinin çok yüksek düzeyde; girişimcilik ve inovasyon becerilerinin ise orta düzeyde yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak 21. yüzyıl beceri düzeyi ortalaması ise yüksek değer olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin en yüksek düzeyde sahip oldukları 21. yüzyıl becerisi kariyer becerisiyken en düşük düzeyde sahip oldukları 21. yüzyıl becerisi girişimcilik ve inovasyon becerisidir. Bunun yanında öğrencilerin sahip oldukları 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve not ortalaması değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında çeşitli öneriler ortaya konulmuştur.

Kaynakça

Arlı, M., & Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş.* Ankara: Gazi Kitabevi

Burns, A. C., & Bush, R. F. (2015). *Marketing research* (7th Ed.). (Çev: F. Demirci-Orel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 3112-3134. Erişim Adresi: http://www.itobiad.com/issue/39481/494286. Erişim Tarihi: 15.11.2019.

Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. *14*(1), 011–028.

Epçaçan, C., & Pesen, A. (2017). Program geliştirme ve teknoloji ilişkisi. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (1. Basım, ss. 610-641). Ankara: Pegem Akademi.

Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 209-229.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Journal of Interdisciplinary Educational Research, 1*(2), 15-29.

Gülbahar, Y. (2018). *E-öğrenme* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user'sreferenceguide.* Chicago: Scientific Software.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it.* New York, NY: Basic Books. Erişim Adresi: http://youkof.club/go/read.php?id=B00G1SD8DG. Erişim Tarihi: 16.12.2019.

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programının Karşılaştırılması

Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ahcoban@gmail.com
Dr.Öğr. Üyesi Serdar ERKAN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, serdar.erkan@dicle.edu.tr

Öz

Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de tarihçi ve tarih öğretmenleri üniversitelerde yetişmektedir. Türkiye'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ve diğer üniversitelerin edebiyat fakültelerinin tarih lisans bölümleri tarihçi yetiştirirken, tüm üniversitelerin eğitim fakülteleri tarih öğretmenliği lisans programları, tarih öğretmeni yetiştirmektedir. Ancak, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerin tarih lisans programında okuyan veya mezun olanlar da Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakülteleri bünyesinde açılmasına izin verdiği "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"nı tamamlayarak tarih öğretmeni olma hakkını elde etmektedirler. Bu durum, Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde "Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin eğitim fakültelerinin programlarına yansıtılmasının gerekliliği" ölçütüne, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin tarih lisans programlarının başta "Alan Eğitimi" ve "Genel Kültür" olmak üzere diğer boyutlarda uygunluk gösterip göstermediğini incelemeyi ve değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Araştırmanın amacı, Tarih Lisans Programı ile Tarih Öğretmenliği Lisans Programını karşılaştırmak ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Araştırma ile ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Türkiye'deki eğitim fakülteleri dışında kalan fakültelerin tarih bölümlerinde Tarih Lisans Programı için bir standart söz konusu değilken, tüm eğitim fakültelerinde standart Tarih Öğretmenliği Lisans Programı uygulanmaktadır. Karşılaştırma yapmak için örneklem olarak alınan Dicle Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Lisans Programı ile Yükseköğretim Kurulunun tüm eğitim fakültelerinde uygulamaya koyduğu Tarih Öğretmenliği Lisans Programı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Tarih, Program, Öğretmen, Tarih Lisans Programı, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı*

Abstract

As with all education systems, historians and history teachers are trained in universities in the Turkish Education System. In Turkey, Ankara University Faculty of Language, History and Geography and other universities' literature faculty department of history are training historians; all universities' faculties of education history teacher undergraduate programs are training history teachers. However, those who study or graduate from faculties other than education faculties earn the right to become a history teacher by completing the "Pedagogical Formation Education Certificate Program" that the Higher Education Council allows to be opened within the education faculties. This situation, in the process of restructuring the education faculties of the Higher Education Council, to the criterion of "the necessity of reflecting the changes in the primary and secondary education curriculum of the Ministry of National Education to the programs of educational faculties", to be the "Field Education" and "General Culture" of the faculties of education other than education faculties. It makes it necessary to examine and evaluate whether it is compatible with other dimensions. The aim of the research is to compare the History Undergraduate Program and the History Teaching Undergraduate Program and make the necessary evaluations. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the collection, analysis and interpretation of data related to the research. There is no standard for History Graduate Program in the history department while a standard program in all faculties History Teacher Undergraduate Program is being implemented. Dicle University Faculty of Literature History Undergraduate Program, which was taken as a sample for comparison, and the History Teacher Education Undergraduate Program implemented by the Higher Education Council in all education faculties were examined.

Keywords: History, Program, Teacher, History Undergraduate Program, History Teaching Undergraduate Program

Giriş

Toplumlar tarihlerine çok önem vermekte, gelecek kuşaklara aktarmayı önemli bir görev olarak değerlendirmektedirler. Tarih, bir toplumun kimliğini oluşturmaktadır. Bu düşünceden hareketle, bireylere tarih bilincinin kazandırılmasını önemseyen toplumlar, eğitim sistemlerinde tarih bilgisine öncelikli olarak yer vermektedirler.

Tosh, tarihin kolektif bir bellek olduğunu ve bu belleğin insanların kendi toplumsal kimlik kavramlarını ve geleceğe ilişkin beklentilerini oluşturmalarını sağlayan deneyimlerin toplamı olduğunu (Özsezer ve Özkul, 2019) belirtirken, Marc Bloch, "zaman içinde insanların ilimi"; Amerikalı tarihçi Turner ise "geçmişten bize ulaşan, günümüzde ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılar" (Özdemir, 2017) şeklinde tanımlamaktadır.

Aslan (2006)'a göre geçmişi kapsayan ve geleceği şekillendiren bir kavram olan tarih, öğretimde önemli bir işleve sahiptir. Öğrencilerin geçmişten yola çıkarak bugünü anlamasına, onlara millî kimlik duygusu verip kültürel köklerini anlamalarına ve yetişkinlik dönemindeki hayatlarına hazırlanmalarına yardımcı olma amaçlarını taşır (Günay, 2019). Eğitim alanında çalışanlar, tarihi, yaşanmış olay ve olgular yoluyla "bugünü aydınlatan" ve geleceğe yönelik önlemler almamızı sağlayan önemli bir araç olarak görme eğilimindedir. Bu eğilim sonucunda tarih, programlı bir öğretim (ders) çerçevesinde, "geçmişi" gelecek nesillere sağlıklı olarak "aktarabilmenin" önemli yollarından biri olarak görülmüştür. Bu bağlamda kurgulanan bir tarih eğitimi, çeşitli görüş ve deneyimlere sahip öğrencileri, bir anlamda "önceki zamanlara götürerek", onların farklı deneyimlerle karşılaşmalarından çok, milli kimliğin bir parçası olarak yer alan olaylar-kişiler, hülasa yorumlanmış içerikten tevarüs ettirilen bilgileri kazandırması görevini üstlenmiştir. Bununla bireyin sosyal ufkunu genişletmesi, hatta karşılaştığı gündelik problemleri daha iyi anlamasına katkı sunarak, çözmesine yardımcı olması da bir biçimde amaçlanmıştır (Şimşek, 2019). Dewey (2000) de tarih eğitiminin amaçları arasında; çocuğa sosyal hayatın değerlerinin takdir ettirilmesi, insanların birbirleri ile etkili iş birliğini kolaylaştırma, gelişime yardım eden ve gelişimi engelleyen karakterlerin tanınmasının olduğunu savunur (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Eğitim sistemleri, bireylerin mensup oldukları toplumu tanımaları ve aidiyet duygusu ile bağlanmalarını sağlamak, kendi toplumlarının diğer toplumlarla geçmişteki ilişkilerini anlamak, tüm bunların temelini oluşturan tarih bilincine sahip olmaları için tarih öğretim programlarına, tarih ders kitaplarına ve bunların uygulayıcısı, değerlendiricisi ve geliştiricisi sorumluluğunu taşıyan tarih öğretmenlerini yetiştirmeye ayrı bir çaba göstermektedirler.

Eğitim Sistemlerinde bireylere tarih bilgisinin ve bilincinin kazandırılması, tarihçiler ve tarih öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de tarihçi ve tarih öğretmenleri üniversitelerde yetişmektedir. Türkiye'de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi ve diğer üniversitelerin edebiyat fakültelerinin tarih lisans bölümleri tarihçi yetiştirirken, tüm üniversitelerin eğitim fakülteleri tarih öğretmenliği lisans programları, tarih öğretmeni yetiştirmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde, yükseköğretim kurumlarının tarih bölümleri, geçmişin bilimsel yöntem ve disiplinler arası bakış açısıyla incelenerek anlaşılabileceği tespitinden yola çıkarak; tarih perspektifi kazanmış, karşılaştığı problemleri çözebilen, ekip çalışmasını başarıyla yürütebilen, analiz-sentez yapabilen, eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşım ile ömür boyu öğrenmeyi hayat prensibi olarak benimsemiş, bilimsel/akademik yaklaşımı içselleştirebilmiş, yaratıcı düşünebilen, kültürel ve sanatsal faaliyetleri organize edebilen, araştıran, alanının gerektirdiği bilgi donanımını alarak Atatürk İlke ve İnkılâplarını benimsemiş bireyler yetiştirmeyi, bölge ve ülkemize kültürel ve bilimsel katkı sağlama çerçevesinde misyonlarını oluşturmaktadırlar. Tarih bölümleri, öğrencilerine tarih bilinci kazandırmayı hedeflerken diğer taraftan da olaylara bilimsel bir bakış açısı ile yaklaşmanın gerekliliğini ön plâna çıkaran eğitim anlayışına sahiptir. Bu yaklaşım çerçevesinde, Türk Tarihi yanında Dünya Tarihi de incelenerek insanlık ve ülke yararına olmak üzere tarihi araştırmalara katkıda bulunulmakta, ulaşılan bulgu ve bilgiler toplumun hizmetine sunularak araştırma ve eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (TBLP, 2018).

Tarih Bölümleri, vizyonlarını ise şu çerçevede orataya koymaya çalışmaktadırlar (TBLP, 2018): Geçmişin incelenmesi günümüz koşullarında sürekli değiştiğinden, bilimsel bilgiyi ve verilen eğitimi yeni yöntem ve tekniklerle sürekli güncel tutmak, bu çerçevede, çağdaş bir anlayışla ülke insanının bilgi ve donanımının artması, ulusal ve uluslararası düzeyde saygın lisans ve lisansüstü mezunları ile ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından

aranan, tercih edilen, yurtiçi ve yurtdışı ilgili araştırma kurumları ile yakın işbirliği içinde araştırma ve geliştirme projeleri yürüten, bilgi üretip yayın yapan ve Türkiye'nin bilim ve medeniyetine ciddi katkıda bulunan bir bölüm olmak.

Türk Eğitim Sisteminde, tarih öğretmenlerini Yükseköğretim Kurumuna bağlı üniversitelerin eğitim fakülteleri yetiştirmektedir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarını günün koşullarına ve taleplerine uygun olarak gözden geçiren ve geliştiren Yükseköğretim Kurulu, 2018 yılında, Tarih Öğretmenliği Lisans Programında bir takım düzenlemelere gitmiştir. Ancak, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerin tarih lisans programında okuyan veya mezun olanlar da Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakülteleri bünyesinde açılmasına izin verdiği "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"nı tamamlayarak tarih öğretmeni olma hakkını elde etmektedirler. Bu durum, Yükseköğretim Kurulu'nun eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde "Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki değişikliklerin eğitim fakültelerinin programlarına yansıtılmasının gerekliliği" ölçütüne, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin tarih lisans programlarının başta "Alan Eğitimi" ve "Genel Kültür" olmak üzere diğer boyutlarda uygunluk gösterip göstermediğini incelemeyi ve değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Her eğitim sisteminde olduğu gibi, Türk Eğitim Sisteminde de öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve mesleki hayatlarında kendilerinden beklenen rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri, onların hizmet-öncesi eğitimlerinde mesleğe yönelik özelliklerinin belirlenmesine ve bu konuda gereken tedbirlerin alınmasına bağlıdır (Baykara Pehlivan, 2008:167, akt. Kaya, Aslan ve Günal, 2013).

Araştırmanın amacı, Tarih Lisans Programı ile Tarih Öğretmenliği Lisans Programını karşılaştırmak ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında; a.Ders sayısı, b.Ders çeşidi, c.Ders saat sayısı, d.Ders kredi sayısı, e.AKTS/ECTS açısından farklılıklar nelerdir?
2. Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programının ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS'si; a.Zorunlu, b.Seçmeli, a.Meslek Bilgisi, b.Genel Kültür, c.Alan Eğitimi açısından gösterdiği farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma ile ilgili verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Türkiye'deki eğitim fakülteleri dışında kalan fakültelerin tarih bölümlerinde Tarih Lisans Programı için bir standart söz konusu değilken, tüm eğitim fakültelerinde standart Tarih Öğretmenliği Lisans Programı uygulanmaktadır. Karşılaştırma yapmak için örneklem olarak alınan Dicle Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Lisans Programı ile Yükseköğretim Kurulunun tüm eğitim fakültelerinde uygulamaya koyduğu Tarih Öğretmenliği Lisans Programı incelenmiştir. Programlar arasındaki ders sayısı, çeşidi, saat sayısı, kredi sayısı ve AKTS/ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi/European Credit Transfer System) farklılıkları saptanmış, bu farklılıklar ayrıca, zorunlu, seçmeli, meslek Bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi açısından değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Tarih Lisans Programı (http://www.dicle.edu.tr/Dosya/2018-10/tarih-bolumu) İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) arasında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS açısından farklılıklar; Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programının ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS'si zorunlu, seçmeli, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi açısından gösterdiği farklılıklar ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Ders Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders sayısı açısından farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Ders Sayılarına İlişkin Dağılım

Ders Sayıları	
Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
65	71

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında 65 ders yer alırken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda 71 ders yer almaktadır.

Ders Çeşitleri

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders çeşidi açısından farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Ders Çeşitlerine İlişkin Dağılım

Ders Çeşitleri	
Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
39	57

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında 39 çeşit ders yer alırken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda 57 çeşit ders yer almaktadır.

Ders Saat Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders saat sayısı açısından farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Ders Saat Sayılarına İlişkin Dağılım

Ders Saat Sayıları	
Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
140	158

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında ders saat sayısı 140 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda bu sayı 158'dir.

Ders Kredi Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders kredi sayısı açısından farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Ders Kredi Sayılarına İlişkin Dağılım

Ders Kredi Sayıları	
Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
139	151

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında ders kredi sayısı 139 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda bu sayı 151'dir.

Ders AKTS/ECTS Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders AKTS/ECTS sayısı açısından farklılıklara ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Ders AKTS/ECTS Sayılarına İlişkin Dağılım

Ders AKTS/ECTS Sayıları	
Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
240	240

Tablo 5'te görüldüğü gibi, hem Tarih Lisans Programında hem de Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda derslerin AKTS/ECTS toplamı 240'tır.

Ders Kategorileri Açısından Ders Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında, ders kategorileri açısından ders sayıları farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Ders Kategorileri Açısından Ders Sayılarına İlişkin Dağılım

	Ders Kategorileri	Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
DERS SAYILARI	Zorunlu	65	55
	Seçmeli	0	16
	Meslek Bilgisi	0	22
	Genel Kültür	7	12
	Alan Eğitimi	58	37

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında tüm dersler zorunlu ders kategorisinde olup bunların sayısı 65'tir. Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda ise tüm derslerin toplam sayısı 71 olup bunların 55'i zorunlu ders kategorisinde yer almaktadır.

Tarih Lisans Programında "Seçmeli" dersler yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Seçmeli" derslerin sayısı 16'dır.

Tarih Lisans Programında "Meslek Bilgisi" dersleri yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Meslek Bilgisi" derslerinin sayısı 22'dir. Tarih Lisans Programı'nda okuyan/mezun olan birinin "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"na devam ettiği veya mezun olduğu düşünüldüğünde alacağı/aldığı "Meslek Bilgisi" derslerinin sayısı 10'dur.

Tarih Lisans Programında "Genel Kültür" derslerinin sayısı 7 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Genel Kültür" derslerinin sayısı 12'dir.

Tarih Lisans Programında "Alan Eğitimi" derslerinin sayısı 58 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Alan Eğitimi" derslerinin sayısı 37'dir.

Ders Kategorileri Açısından Ders Çeşitleri

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders kategorileri açısından ders çeşitleri farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Ders Kategorileri Açısından Ders Çeşitlerine İlişkin Dağılım

	Ders Kategorileri	Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
DERS ÇEŞİTLERİ	Zorunlu	39	41
	Seçmeli	0	16
	Meslek Bilgisi	0	21
	Genel Kültür	4	9
	Alan Eğitimi	35	27

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında "Zorunlu" ders çeşidinin sayısı 39 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki "Zorunlu" ders çeşidinin sayısı 41'dir.

Tarih Lisans Programında "Seçmeli" dersler yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Seçmeli" ders çeşidinin sayısı 16'dır.

Tarih Lisans Programında "Meslek Bilgisi" dersleri yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Meslek Bilgisi" ders çeşidinin sayısı 21'dir. Tarih Lisans Programı'nda okuyan/mezun olan birinin "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"na devam ettiği veya mezun olduğu düşünüldüğünde alacağı/aldığı "Meslek Bilgisi" derslerinin sayısı 10'dur.

Tarih Lisans Programında "Genel Kültür" ders çeşidinin sayısı 4 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Genel Kültür" ders çeşidinin sayısı 9'dur.

Tarih Lisans Programında "Alan Eğitimi" ders çeşidinin sayısı 35 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Alan Eğitimi" ders çeşidinin sayısı 27'dir.

Ders Kategorileri Açısından Ders Saat Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders kategorileri açısından ders saat sayıları farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Ders Kategorileri Açısından Ders Saat Sayılarına İlişkin Dağılım

	Ders Kategorileri	Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
DERS SAAT SAYILARI	Zorunlu	140	126
	Seçmeli	0	32
	Meslek Bilgisi	0	56
	Genel Kültür	14	28
	Alan Eğitimi	126	74

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında "Zorunlu" ders saat sayısı 140 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki "Zorunlu" ders çeşidinin sayısı 126'dır.

Tarih Lisans Programında "Seçmeli" dersler yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Seçmeli" ders saat sayısı 32'dir.

Tarih Lisans Programında "Meslek Bilgisi" dersleri yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Meslek Bilgisi" ders saat sayısı 56'dır. Tarih Lisans Programı'nda okuyan/mezun olan birinin "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"na devam ettiği veya mezun olduğu düşünüldüğünde alacağı/aldığı "Meslek Bilgisi" derslerinin sayısı 30'dur.

Tarih Lisans Programında "Genel Kültür" ders saat sayısı 14 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Genel Kültür" ders saat sayısı 28'dir.

Tarih Lisans Programında "Alan Eğitimi" ders saat sayısı 126 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Alan Eğitimi" ders saat sayısı 74'tür.

Ders Kategorileri Açısından Ders Kredi Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında, ders kategorileri açısından ders kredi sayıları farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.
Ders Kategorileri Açısından Ders Kredi Sayılarına İlişkin Dağılım

	Ders Kategorileri	Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
DERS KREDİ SAYILARI	Zorunlu	139	119
	Seçmeli	0	32
	Meslek Bilgisi	0	50
	Genel Kültür	13	27
	Alan Eğitimi	126	74

Tablo 9'da görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında "Zorunlu" ders kredi sayısı 139 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki "Zorunlu" ders çeşidinin sayısı 119'dur.

Tarih Lisans Programında "Seçmeli" dersler yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Seçmeli" ders kredi sayısı 32'dir.

Tarih Lisans Programında "Meslek Bilgisi" dersleri yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Meslek Bilgisi" ders kredi sayısı 50'dir. Tarih Lisans Programı'nda okuyan/mezun olan birinin "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"na devam ettiği veya mezun olduğu düşünüldüğünde alacağı/aldığı "Meslek Bilgisi" derslerinin sayısı 25'tir.

Tarih Lisans Programında "Genel Kültür" ders kredi sayısı 13 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Genel Kültür" ders kredi sayısı 27'dir.

Tarih Lisans Programında "Alan Eğitimi" ders kredi sayısı 126 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Alan Eğitimi" ders saat sayısı 74'tür.

Ders Kategorileri Açısından Ders AKTS/ECTS Sayıları

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında,ders kategorileri açısından ders AKTS/ECTS sayıları farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.
Ders Kategorileri Açısından Ders AKTS/ECTS Sayılarına İlişkin Dağılım

	Ders Kategorileri	Tarih Lisans Programı	Tarih Öğretmenliği Lisans Programı
DERS AKTS/ ECTS SAYILARI	Zorunlu	240	180
	Seçmeli	0	60
	Meslek Bilgisi	0	88
	Genel Kültür	13	42
	Alan Eğitimi	227	110

Tablo 10'da görüldüğü gibi, Tarih Lisans Programında "Zorunlu" derslerin AKTS/ECTS sayısı 240 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki "Zorunlu" derslerinin AKTS/ECTS sayısı 180'dir.

Tarih Lisans Programında "Seçmeli" dersler yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Seçmeli" derslerin AKTS/ECTS sayısı 60'dır.

Tarih Lisans Programında "Meslek Bilgisi" dersleri yer almazken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Meslek Bilgisi" derslerinin AKTS/ECTS sayısı 88'dir. Tarih Lisans Programı'nda okuyan/mezun olan birinin "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı"na devam ettiği veya mezun olduğu düşünüldüğünde alacağı/aldığı "Meslek Bilgisi" derslerinin AKTS/ECTS sayısı ile ilgili bir bilgi mevcut değildir.

Tarih Lisans Programında "Genel Kültür" derslerinin AKTS/ECTS sayısı 13 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Genel Kültür" ders kredi sayısı 42'dir.

Tarih Lisans Programında "Alan Eğitimi" derslerinin AKTS/ECTS sayısı 227 iken, Tarih Öğretmenliği Lisans Programı'nda "Alan Eğitimi" derslerinin AKTS/ECTS sayısı 110'dur.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programı arasında, ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS sayısı açısından farklılıklar mevcuttur. Türk Eğitim Sistemi'nin eğitim kademelerinde ihtiyaç duyduğu Tarih öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci açısından ortak niteliklere sahip olmasını sağlamak için, bu öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde aldıkları derslerin, Milli Eğitim Bakanlığı Tarih Dersleri Öğretim Programlarının göz önünde bulundurulup yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü Tarih Öğretmenliği Lisans Programı mezunları gibi Tarih Lisans Programı mezunları da eğitim kademelerinde aynı tarih derslerine girmektedir. O halde, hizmetöncesi programlarda ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS sayısı açısından farklılıkların olmaması beklenmektedir.

Tarih Lisans Programı İle Tarih Öğretmenliği Lisans Programının ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS sayısında, zorunlu, seçmeli, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi açısından farklılıklar mevcuttur. Yukarıda belirtilen aynı gerekçelerle, hizmetöncesi programlarda ders sayısı, ders çeşidi, ders saat sayısı, ders kredi sayısı ve AKTS/ECTS sayısı açısından zorunlu, seçmeli, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerinde birliktelik sağlanmalıdır.

Kaynakça

Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi,* (6), 15, 69-88.

Günay, N. (2019). 2018 yılında basılan tarih ders kitaplarında ermeniler konusunun ele alınışı ve toplumsal hafıza. *Turkish History Education Journal*, 8 (2), (536-561).

Kaya, R., Aslan, H. ve Günal, H. 2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 2 (2), 1-31.

Özdemir, K. (2017). Tarih dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, (240-257).

Özsezer, M. ve Özkul A. E. (2019). Siyasi iktidarların tarih ders kitaplarına etkisi bağlamında kıbrıs türk toplumunda yazılan tarih kitaplarının incelenmesi (1974-2016). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (45): 143-165.

TBLP (Tarih Bölümü Lisans Programı) (2018). http://www.dicle.edu.tr/Dosya/2018-10/tarih-bolumu-mevcut-lisans-programi_1642.PDF

Şimşek, A. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkokul tarih ders kitaplarında millî mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (15), 30.

YÖK, (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü

7. Sınıf 'Denklemler' Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Esra Bülbül, MEB, Türkiye, esra-math11@hotmail.com

Mustafa Çelebi, Erciyes Üniversitesi, mdcelebi@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme yönteminin 'Denklemler' ünitesinin kazanımlarının öğrenilmesinde 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri ile 4 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 34 kişisi deney ve 31 kişisi kontrol grubunda olan toplam 65 öğrenciden oluşmaktadır**.** Araştırmada, ön test- son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Dersler, deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerine göre işlenirken; kontrol grubunda geleneksel yöntemler ile işlenmiştir.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testi ile toplanmıştır. Bu test araştırmanın başında ön test ve uygulamanın sonunda da son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Bulgular sonucunda 'birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanır ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun denklem kurar' kazanımının öğretilmesinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. 'Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.' kazanımında ise hem ön testte hem de son testte deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında fark belirlenmiştir. Ancak diğer kazanımların öğrenilmesi üzerinde deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca denklemler ünitesinin kazanımlarının öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısı arasında cinsiyet, aile gelir durumu, herhangi bir kursa devam etme ve haftalık internet kullanım süresi değişkenleri açısından da anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: işbirlikli öğrenme yöntemi, matematik öğretimi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to analyze the effect of the cooperative learning method on the achievements of 7th grade students in learning the outcomes of the 'Equations' unit. This research was held in a five-week period with 7th grade students studying at a public school in Melikgazi a district of Kayseri province in the 2019-2020 academic year. The sample of the study consists of 62 students that 32 of them in the experimental group, and 30 of them in the control group. In the research, a semi-experimental pattern with pretest-posttest unsynchronized control group was used. While the lessons are taught according to the cooperative learning method in the experimental group; processed in the control group by traditional methods. In the experimental group, the student teams' success division technique and team-game-tournament technique which belong to the cooperative learning method, were generally used as a teaching technique.

The data of the research were collected with the Mathematics Success Test which is developed by the researcher. The test consisting of 23 questions was applied to both groups as a pre-test at the beginning of the research and as a post-test at the end of the application. There is a five-week period between pre-test and post-test.

In order to describe the research data in the analysis, percentage, arithmetic mean, t test and variance

analysis (anova) were used to determine the difference between variables. As a result of the evaluation, no significant difference was found between marks of the students in the control group using the traditional teaching methods and the students in the experimental group using the cooperative learning method in learning the outcomes of the 7th grade algebraic expressions and equations unit. However, when the learning outcomes were analyzed one by one, a significant difference was found between the experimental and control groups in teaching the acquisition of the unit, "It recognizes a first-degree equation with an unknown and establishes an equation suitable for the real-life situations given". In the acquisition of the learning outcome 'expresses the rule of number patterns by a letter and finds the desired term of the pattern whose rule is expressed by the letter', a difference was found in the results of both pre-test and post-test between the experimental and control group. In the research process, ıt was evaluated whether student success differs according to gender, family income status, student's internet usage time, whether they attend any course or not, and the parent education level. In addition, there was no significant difference between the success of the students of the experimental and control groups in the teaching of the achievements of the equation's unit in terms of gender, family income status, attending any course and weekly internet usage time.

Keywords: Cooperative Learning Method, teaching math

GİRİŞ

Çağımızda hızla artan bilgi birikimi, bilim ve teknolojinin buna bağlı olarak da toplumun farklılaşmamasına sebep olmaktadır. Bu toplumsal değişim ise, bireyden beklenen becerilerin değişmesine yol açmaktadır. Bu becerilerin en önemlilerinden biri de matematiksel düşünebilme ve bunu yaşama aktarabilme becerisidir.

Matematik, yapıların ve ilişkilerin çalışması olan bir düşünme yoludur; bir dildir (Pesen, 2008). Matematik eğitimi, bireylere, analiz yapabilme, tahmin becerileri ve sistematik bir dil kullanımı ile problem çözme becerileri kazandırmayı hedefler. Matematik programları da günlük hayatta matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini yaşama aktarabilen, ekip çalışması yapabilen, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmiş ve özgüvenli bireyler yetiştirmeye yönelik planlanmaktadır (MEB, 2009).

Matematik marketten yapılan bir alışverişten, mühendislik çalışmalarına, bilgisayar ve cep telefonu kullanımından, diğer bilim dallarının temeline birçok alanda aktif bir biçimde kullanılmaktadır. Bu nedenle gündelik yaşamın her alanda matematiksel becerilere fazlaca ihtiyaç duymaktayız. İlköğretimden yükseköğretime kadar yoğun bir şekilde matematik öğretimi yapmamıza rağmen ulusal ve uluslararası değerlendirmeler ülkemizin matematik eğitiminde hedeflenen düzeyden çok uzakta olduğunu göstermektedir (PISA, 2015; TIMSS, 2016). Bu başarısızlığın nedenleri arasında kalabalık sınıflarda verilen eğitim ve bununla birlikte oluşan öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilenememe durumu, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutumu ve dersin soyut yapısı etkili olmaktadır. Bu sorunların giderilebilmesi için öğrencilerin derse aktif katılabileceği etkinlikler düzenlenmelidir (Gelici & Bilgin, 2007).

Öğretmenler, öğrencilere matematik öğretiminde kılavuzluk etmeli matematiksel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlamalı, öğrendikleri matematiksel bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uyarlaması konusunda motive etmeli ve bu amaçlara ulaşmak için de zengin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.

Öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknik kavramları zaman zaman birbiri yerine kullanılsa da birbirinden farklı kavramlardır. Öğrenme stratejisi 'Nasıl öğretelim?' sorusuna cevap aramak için yöntem-teknik seçimine kılavuzluk eden yoldur. Yöntem öğretim hedeflerine ulaşmak için izlenen yol; teknik ise belirlenen yöntemi uygulama biçimidir. Öğretim sürecinde öğretmenler dersin hedeflerini gerçekleştirmeye yardımcı olacak en uygun stratejiyi seçmelidir. Öğretim stratejileri öğrencinin süreçte pasif kalmasından daha aktif

olma durumuna göre sunuş, buluş, araştırma-inceleme stratejileri olarak sıralanabilir. Bu stratejiler benzer ve farklı yönleri olmakla birlikte birbirinden tamamen bağımsız değillerdir, dersin hedeflerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre birden fazlası birleştirilerek uygulanabilir (Tok, 2010).

Öğretim Stratejileri

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Öğretmenin bir konuyu belli bir düzenle öğrenciye aktarmasıdır. Kısa sürede fazla bilgi aktarılmasını sağlar. Öğrencinin pasif kaldığı öğretmen merkezli bir yöntemdir. Tek yönlü bir iletişim süreci içerir bu yüzden öğrenci bir müddet sonra sıkılabilir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğretmenin konuyu sunmasından sonra konunun daha iyi anlaşılması için düz anlatım yönteminin yanında gösteri beyin fırtınası, soru-cevap bilgisayar destekli öğretim teknikleri kullanılabilir. Ayrıca anlatımı desteklemek için materyal kullanımına da yer verilerek etkili öğretim sağlanabilir. Bilgi düzeyinde ezberden yazma, tanıma ve hatırlama davranışlarını kazandırmada etkilidir (Tok, 2010).

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Öğrenciye genellemeler başlangıçta sunulmaz. Bunun yerine örnek olaylar verilerek genellemeye öğrencinin ulaşması sağlanır. Öğretmenin görevi bilgi aktarmak değil, bilgiyi öğrencinin bulması için ortam oluşturmaktır. Matematiğin doğası ile uyumlu bir öğretim yoludur. Öğrenci bilgiyi keşfederken problem çözme becerisi kazanmış olur. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde tartışma, örnek olay ve görüşme yöntemleri; soru-cevap, çember, zıt panel, münazara, açık oturum teknikleri kullanılır. Kavrama, analiz, değerlendirme düzeylerinde benzerlik ve farkları söyleme, örnek verme, neden-sonuçları söyleme gibi davranışları kazandırmada etkilidir (Tok, 2010).

Araştırmaya Dayalı Öğrenme Stratejisi: Öğretmen öğrencide merak uyandıracak sorunlar belirleyerek öğrencilerden bu sorunları çözmesini ister. Öğrenciler sorunu çözerek genellemelere ulaşırlar. Bilimsel araştırma ve problem çözme süreçlerini kapsar. Öğretmen sürece iyi kılavuzluk etmelidir (Açıkgöz, 2003). Örnek olay ve gösterip yaptırma, işbirlikli öğrenme yöntemlerini destekleyen soru-cevap, beyin fırtınası, problem çözme, proje, gösterip yaptırma, rol yapma, drama, deney-gözlem teknikleri kullanılır. Uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde ilkeleri kullanma ve problem çözme gibi davranışları kazandırmada etkilidir (Tok, 2010).

Araştırma inceleme stratejisinde kullanılan öğretim yöntemlerinden iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerde etkili bir yöntemdir.

İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme Yöntemi

İşbirlikli öğrenme (Açıkgöz, 2003) tarafından öğrencilerin grup çalışması yaparak ve grup içinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra yöntemin temel özelliklerine vurgu yapan tanımlamalarıyla (Yıldız, 2001) işbirlikli öğrenme yönteminin bir grup çalışması olduğunu ve grup içerisinde öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olarak ortaya ortak bir ürün çıkarması gerektiğini ifade etmiştir. (Tok, 2010) ise işbirlikli öğrenmeyi, yarışma ve rekabet üzerine kurulmuş geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilmiş paylaşma, uzlaşma gibi ilkeler üzerine kurulmuş çağdaş bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Johnson ve johnson'a göre iş birliğine dayalı beceriler 4'e ayrılır.

Bunlar:

1. Grup Oluşturma: Öğrencilerin grup oluşturabilme becerisini ifade eder. Bu beceriye sahip öğrenciler arkadaşları ile kolay bağ kurabilir ve etkinliklere katılımı artar.
2. Görevi Yerine Getirme: Grup etkinliklerinde olumlu ilişkiler kurmak ve görevin nasıl yerine getirileceğini bilme becerisidir.

3. Grup Çalışmalarını Formüle Etme: Öğrenme sürecinden olabildiğince fazla faydalanabilmek ve öğrenmenin kalıcılığını artırmak için birbirlerine yardım etme becerisidir.
4. Olgunlaştırma: Konuyu derinlemesine inceleyerek grup üyelerinden alınan farklı görüşleri bütünleştirme becerisidir (Demirel, 2017).

Bu becerileri kazandırabilmek için öğrencilere ekip çalışmasının değeri iyi anlatılmalı ve süreçte beklenen davranışlardan da grup üyeleri haberdar edilmelidir. Öğretmen sürecin başında öğrencilere yöntemin uygulanmasını ve sağlayacağı fayda konusunda bilgilendirme yapmalıdır. Yöntem öğrencilere iyi anlatılmazsa başarısız öğrenciler başarı sorumluluğunu tamamen başarılı öğrencilere bırakabilirler ve bu durumda başarılı öğrenciler grubun yükünü sırtlanmak zorunda kalabilir ve bu durumdan hoşlanmazlar.

Bütün ekip çalışmaları işbirlikli öğrenmenin kapsamına girmez. Bir ekip çalışmasının işbirlikli öğrenme olarak değerlendirilebilmesi için şu koşulları sağlaması gerekir.

- **Grup Ödülü:** Ekip üyeleri bireysel olarak başarılı olabilmelerinin ekibin başarısına bağlı olduğuna inanmalıdır. Öğrenme sürecinin bitiminde ödül grubun ortak ürününe verilir.
- **Olumlu Bağlılık:** Bireysel başarının grup başarısına grup başarısının ise bireysel başarıya bağlı olduğunu fark etmesidir. Öğrenciler ortak bir hedef için güçlerini birleştirirler.
- **Bireysel Değerlendirilebilirlik:** Ortak amacın grup başarısı olmasına rağmen öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve grup içerisinde üzerine düşeni yapması anlamına gelmektedir. Grubun başarısı bireysel başarılara bağlıdır.
- **Yüz yüze Etkileşim:** Grubun başarısı öğrenciler arası iletişime bağlı olduğu için öğrenciler birbirlerini öğrenmeye güdülemelidir.
- **Eşit Başarı Fırsatı:** Her öğrenci kendi yeteneği ve çabası ölçüsünde grup çalışmasına katkıda bulunmalıdır.
- **Grup İşleyişinin Değerlendirilmesi:** Öğrencilerin grubun daha başarılı olması için ortak değerlendirme yapmalarıdır. Süreç sonunda gruba hangi öğrencinin ne ölçüde katkı sağladığı da değerlendirilir.

Toplumsal Beceriler: Öğrencilerin birbirine güvenmesi ortak hareket etmesi ve doğru ve açık iletişim kurmasını ifade eder (Tok, 2010). İletişim süreci öğretilmeli ve özendirilmelidir (Açıkgöz, 2003).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin planlamayı iyi bir şeklide yapması ve öğrenciye de yöntemi iyice öğretmesi gereklidir. Ayrıca başarı açısından heterojen gruplar oluşturularak grup içinde iş birliğinin gelişip gelişmediği sık sık kontrol edilmelidir (Tok, 2010).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilere akranları ile paylaşımda bulunma imkânı vereceğinden başarıyı artıracağı ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

İşbirliğine Dayalı Öğretimde Kullanılan Bazı Teknikler

Takım Oyun Turnuva Tekniği: Öğretmen konuyu sunduktan sonra Öğrenciler heterojen gruplara ayrılır ve konu ile ilgili soruları birlikte cevaplamaya çalışırlar. Takımdaki her bir öğrenci konuyu öğrendikten sonra aynı düzeyde iki öğrenci turnuva masasında yarışırlar. Turnuva haftada bir yapılır ve kazanan öğrenci takımına puan kazandırır (Senemoğlu, 2015).

Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri Tekniği: Öğrenciler gruplara ayrılarak konular gruplara verilir. Grup çalışması yapıldıktan sonra öğrencilere bireysel test verilir ve öğrencilerin bireysel olarak cevaplandırdıkları testlerdeki başarı puanlarına göre sıralanır. Bireysel başarılara göre grupların topladıkları puana göre en başarılı grup ödüllendirilir (Demirel, 2017).

Ayrılıp Birleşme Tekniği (Jigsaw): Heterojen oluşturulmuş gruplardan birer üye bir konu üzerinde çalışmak üzere yeni gruplar oluşturur. Konu çalışılıp öğrendikten sonra grubuna dönen üye konuyu arkadaşlarına

öğretir. Tüm grup üyeleri konuyu öğrendikten sonra sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Demirel, 2017).

Takım destekli Bireyselleştirme: Matematik öğretimi için geliştirilmiştir. Takımlarda öğrenciler ikişerli çalışarak önceden belirlenmiş grup standardını aşmaya çalışır. Öğrencilerin ikişerli çalışmaları sonucu aldığı bireysel puanlar toplanarak takım puanı oluşturulur.

Karşılıklı Sorgulama: Öğretmenin konuyu sunumundan sonra öğrenciler iki veya üçlü gruplara ayrılarak öğretmenin yönlendirmesiyle karşılıklı sorular sorup cevaplarlar. Konu üzerine derinlemesine düşünmeleri sağlanır.

İşbirlikli Öğrenme ve Matematik

Matematiğin soyut kavramlardan oluşması öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin bilişsel öğrenmelerini etkilediğini göstermektedir (Dağdelen & Ünal, 2017). Matematik dersine karşı geliştirilen olumsuz tutumlarla ilgili Baykul (1999)'un görüşleri şu şekildedir:

> "Matematiğe olan kaygı, korku ve ondan çekinme davranışlarını kapsar. İlerlemesi halinde o kimsenin durumu başaramayacağı inancına kapılmasına yol açar. Birey olumsuz tutum geliştirdiği objeye karşı ilgisiz kalır onu sevmez takdir etmez ve onunla uğraşmaz hatta kendisine göre bir iş olmadığını düşünür. Bu durum ilköğretimden başlayıp okul yılları ilerledikçe maalesef artarak devam etmektedir. Sonuçta öğrenciler bu önemli araca karşı olumsuz tutum ve kendine güvensizlik geliştirmektedir. Daha da kötüsü kendilerinin matematiği öğrenecek kadar zeki olmadıkları kanaatine varmaktadır. Bu yanlışlıkta öğretmenin yaklaşımın önemli rolü vardır"(s.46).

Geleneksel sınıflarda yapılan matematik öğretiminde öğrenci pasif, not alan, ders dinleyen birey konumundadır. Matematik tecrübesi öğretmenin anlatımı ve ders kitaplarındaki alıştırmalarla sınırlıdır. Bu da bilişsel olarak pasif kalan öğrencinin ezbere yönelmesine ve mantık yürütme, problem çözme gibi becerileri kazanamamasına sebep olmaktadır. Aktif bir süreç olan matematik öğreniminde öğrencinin de aktif olması gerekmektedir. Bu aktifliği sağlayacak yollardan birisi de işbirlikli öğrenmedir. İşbirlikli öğretimin kullanılması ile öğrenci bilişsel olarak daha aktif, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmiş, öğrenmeye güdülenmiş ve matematik bilgisini gerçek yaşama aktarabilen bireyler haline gelir (Yıldız, 2001).

Yapılan literatür taramasında, işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Sarıtaş (1999) ilköğretim 1.kademede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin etkileri arasındaki farkı incelemiş ve işbirlikli öğrenmenin üstünlüğünü ortaya koymuştur. Yine Sarıtaş (1999) ilköğretim 1.kademede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin etkileri arasındaki farkı incelemiş ve işbirlikli öğrenmenin üstünlüğünü ortaya koymuştur. Gelici & Bilgin (2007) cebir öğretiminde, Kaplan & Açıl (2015) bölünebilme kuralları ve asal sayılar öğretiminde, Cumhur & Baydar (2017) Ebob-Ekok konusu öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin etkisini incelemiş ve tüm bu çalışmalarda yöntemin öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan bu araştırmalarda işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisinin olumlu yönde olduğunu ve diğer öğretim yöntemlerine üstünlüğü belirlenmiştir. Ancak matematik alanında yapılan çalışmalarda cebirsel ifade öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi ile ilgili fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine ait tekniklerden takım oyun turnuva tekniği ve öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin 7. sınıf denklemler ünitesine ait kazanımların öğretimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Problem Cümlesi: İşbirlikli öğrenme yönteminin 7. sınıf 'denklemler' ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi nedir?

Alt Problemler:

1- 7. sınıf 'denklemler' ünitesinin öğretiminde;

   a) Cebirsel ifadelerde toplama ve çıkarma yapma becerisi,

   b) Bir doğal sayı ile bir cebirsel ifadeyi çarpma becerisi,

   c) Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade etme ve kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulma becerisi,

   d) Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanıma ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun denklem kurma becerisi,

   e) Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemleri çözme becerisi,

   f) Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurmayı gerektiren problemleri çözme becerisi açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısı arasında cinsiyet, aile gelir durumu, veli eğitim durumu, herhangi bir kursa devam etme ve haftalık internet kullanım süresi anlamlı farklılık var mıdır?

3- 7. sınıf 'denklemler' ünitesinin kazanımlarının öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bağımsız değişkenin (işbirlikli öğrenme yöntemi), bağımlı değişken (öğrenci başarısı) üzerine etkisi incelendiği için deneysel bir araştırma modelidir. Eğitim araştırmalarında öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız dağıtılmasının zor olması nedeniyle önceden oluşturtulmuş gruplardan birinin deney diğerinin kontrol grubu olarak rastgele belirlendiği (Özmen, 2019), ön test- son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test her iki gruba da uygulandıktan sonra uygulama yapılmış ve sonra her iki gruba da son test uygulanarak ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve başarı gelişimi incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma için 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan bir ortaokulda eğitim gören 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir. 7. sınıflar arasından 7-B sınıfı deney grubu 7-A grubu ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 34'er öğrenci bulunmaktadır. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı açısından belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların her ikisinde de dersi araştırmacı yürütmüştür. Araştırmada, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı için, örneklem belirleme yöntemi olarak yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçildiği kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen tamamı 4 seçenekli çoktan seçmeli test sorularından oluşan Matematik Başarı Testi ile toplanmıştır. Bu test 'Denklemler' ünitesinin tüm kazanımlarını kapsayacak şekilde 29 soru olarak oluşturulduktan sonra üç matematik öğretmeninden testin kapsam ve yapı geçerliği bakımından incelenmesi istenmiş ve görüşlere göre testin bazı soruları düzenlenmiştir. Sonrasında test maddelerinin güvenirliğini tespit etmek amacıyla aynı okulda öğrenime devam eden 8.sınıf öğrencilerine test uygulanmıştır. Uygulama sonucunda madde güçlük ve ayırıcılıkları hesaplanarak ayırt ediciliği 0,40 ve üstü olan maddeler ile güçlük düzeyi 0,20'den küçük ve 0,80'den büyük olan altı madde testten çıkarılmıştır. Soru sayısı 23'e düşürülerek test deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Uygulamada doğru cevaplar 1 puan, yanlış cevaplar 0 puan, testin tamamı ise 23 puan olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimleme yapabilmek amacıyla yüzde, aritmetik ortalama, değişkenler arası farkı tespit etmek için t testi, varyans analizi (Anova), Mann-Whitney U testi ve Kruskal- Wallis testi kullanılmıştır. Analizler için SPSS programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 düzeyinde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt probleminde işbirlikli öğrenme yönteminin denklemler ünitesine ait altı kazanımın öğrenilmesi üzerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Kazanımlara göre deney ve kontrol gruplarına ait t testi sonuçları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Kazanımlara Göre T-Testi Sonuçları

	Grup (N=62)	N	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kazanım 1 öntest	Deney grubu	30	,9333	,90719	,124	,902
	Kontrol grubu	32	,9063	,81752		
Kazanım 2 öntest	Deney grubu	30	1,5333	1,43198	-,303	,763
	Kontrol grubu	32	1,6250	,90696		
Kazanım 3 öntest	Deney grubu	30	1,0000	,74278	2,271	,027
	Kontrol grubu	32	,5938	,66524		
Kazanım 4 öntest	Deney grubu	30	,7333	,82768	-,688	,494
	Kontrol grubu	32	,8750	,79312		
Kazanım 5 öntest	Deney grubu	30	2,0333	1,37674	,791	,432
	Kontrol grubu	32	1,7813	1,17604		
Kazanım 6 öntest	Deney grubu	30	1,2333	1,04000	,162	,872
	Kontrol grubu	32	1,1875	1,17604		
Kazanım 1 sontest	Deney grubu	30	1,8333	,94989	-1,246	,218
	Kontrol grubu	32	2,1563	,1,08090		
Kazanım 2 sontest	Deney grubu	30	3,1333	1,56983	-,625	,534
	Kontrol grubu	32	3,3750	1,47561		

Kazanım 3 sontest	Deney grubu	30	1,4667	1,22428	-3,074	,003
	Kontrol grubu	32	2,3125	,93109		
Kazanım 4 sontest	Deney grubu	30	1,1333	,93710	-2,086	,041
	Kontrol grubu	32	1,5625	,66901		
Kazanım 5 sontest	Deney grubu	30	2,8667	1,45586	-,717	,476
	Kontrol grubu	32	3,1563	1,70595		
Kazanım 6 sontest	Deney grubu	30	2,4333	1,43078	,153	,879
	Kontrol grubu	32	2,3750	1,56060		
Öntest toplam	Deney grubu	30	7,4667	3,65526	,625	,535
	Kontrol grubu	32	6,9688	2,55878		
Sontest toplam	Deney grubu	30	12,8667	6,25732	-1,324	,191
	Kontrol grubu	32	14,9375	6,05852		

Tabloya göre bulgular sonucunda 'birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanır ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun denklem kurar' kazanımının öğretilmesinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (T=2,271; p<,05). 'Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.' kazanımında ise hem ön testte hem de son testte deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında fark belirlenmiştir (p<,05). Ancak diğer kazanımların öğrenilmesi üzerinde deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Kazanımların öğrenilme düzeyinde deney ve kontrol grubuna ait karşılaştırma Tablo-1 de verilmiştir.

İkinci alt problemde, "denklemler ünitesinin kazanımlarının öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarısı arasında cinsiyet, aile gelir durumu, herhangi bir kursa devam etme ve haftalık internet kullanım süresi anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 2: Kontrol ve Deney Grupları İçin Cinsiyete Bağlı Başarı Testi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol grubu	Kız	18	16,89	304,00	83,00	,288
	Erkek	12	13,42	161,00		
Deney Grubu	Kız	18	17,28	311,00	112,000	,594
	Erkek	14	15,50	217,00		

Denklemler ünitesinin kazanımlarının öğretilmesinde kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanların normal dağılmadığı görüldüğünden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre çalışma sürecinde ilgili üniteye ait kazanımların öğrenilmesinde hem deney hem de kontrol grubunda cinsiyet yönünden anlamlı bir farka rastlanmamıştır: Kontrol U=83,00, p>,05; Deney U=112,00, p>,05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında hem deney hem kontrol grubunda kız öğrencilerin erkeklerden daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4: Kontrol ve Deney Grubu İçin Kursa Devam Durumuna Bağlı Başarı Testi Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Kursa devam durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol Grubu	Evet	13	18,69	243,00	69,000	,081
	Hayır	17	13,06	222,00		
Deney Grubu	Evet	19	20,03	380,50	56,500	,010
	Hayır	13	11,35	147,50		

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin herhangi bir kursa devam edip etmeme durumunun araştırma sürecinde bir etkisinin olup olmadığı incelendiğinde, kursa devam durumu ile ilgili öğrencilerin aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir. Buna göre öğrencilerin kursa devam etme durumu hem kontrol grubunun başarısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır: U=69,00, p>,05. Deney grubunun sonuçları incelendiğinde ise kursa devam etme durumunun öğrenme üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir: U=56,500 p<,05.

Tablo 6: Kontrol Grubu İçin Gelir Düzeyine Bağlı Başarı Testi Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Kontrol Grubu	0-3000	11	13,09			
	3001-6000	16	15,97	2	2,446	,294
	6001-9000	3	21,83			
Deney Grubu	0-3000	12	16,54			
	3001-6000	17	14,88	2	3,285	,194
	6001-9000	3	25,50			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin gelir düzeylerinin öğrenme üzerine bir etkisinin olup olmadığı tablo 6 üzerinden incelendiğinde, Kruskal- Wallis testi analiz sonuçları çalışmaya katılan çocukların gelir düzeylerinin hem kontrol hem de deney grubunda öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir: kontrol x^2x^2=2,446, p>,05 ; deney x^2x^2=3,285, p>,05.

Tablo 8: Kontrol ve Deney Grubu İçin Haftalık İnternet Kullanım Süresine Bağlı Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	İnternet Kullanım Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Kontrol Grubu	Hiç kullanmayan	1	4,50			
	1-7 saat arası	20	14,80	3	3,707	,295
	7-13 saat arası	7	16,64			
	13-20 saat arası	2	24,00			
Deney Grubu	Hiç kullanmayan	4	13,00			
	1-7 saat arası	2	16,10	2	1,288	,525
	7-13 saat arası	8	19,25			

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin haftalık internet kullanım süresinin öğrenme üzerine bir etkisinin olup olmadığı tablo 8 ve tablo 9 üzerinden incelendiğinde, Kruskal- Wallis testi analiz sonuçları çalışmaya katılan çocukların haftalık internet kullanım süresinin hem kontrol hem de deney grubunda öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir: kontrol x^2x^2=3,707, p>,05 ; deney x^2x^2 =1,288, p>,05.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde işbirlikli öğrenme yönteminin 7.sınıf denklemler ünitesinin kazanımlarının öğrenilmesinde anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir. Ayrıca başarıyı etkileyen faktörler arasında sayılabilecek olan cinsiyet, aile gelir durumu, herhangi bir kursa devam etme ve haftalık internet kullanım süresi değişkenlerinin de bu çalışmada öğrenme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 7. sınıf matematik 'denklemler' ünitesindeki kazanımların öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve başarıya etki edebilecek cinsiyet, belli bir kursa devam edip etmeme, aile gelir düzeyi, haftalık internet kullanım süresi değişkenlerinin başarıya etkisi incelenmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İşbirlikli öğrenme yöntemleri uygulanan sınıf ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıf arasında öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Daha önce yapılan benzer çalışmaların bazılarında da benzer sonuçlar bulunmuştur (Bilgin & Akbayır, 2002; Tanışlı & Sağlam, 2006; Varank & Kuzucuoğlu , 2007; Akbayır, 2017). Ancak araştırmanın sonucu literatürdeki bazı araştırmalarla da çelişmektedir (Sarıtaş, 1999; Gelici & Bilgin, 2007; Kaplan & Açıl, 2015; Cumhur & Baydar, 2017). Bu çelişkinin nedeni şu sebeplerle açıklanabilir.

1. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki başarılı öğrenciler çalışmalara katılmakta isteksiz davranmış; gruplarındaki başarısız öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu yük olarak görmüş ve kendi başarılarının da olumsuz etkilendiğini savunmuşlardır. Bu nedenle gruplarda olumlu bağlılık oluşturulamamıştır.

2. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki derse ilgisiz öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması sürecinde de derse karşı ilgisiz davranmışlardır.

3. Deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemlerle matematik anlatımına alışkın olması, işbirlikli öğrenme yöntemlerine önyargılı yaklaşmalarına neden olmuştur.

Akademik başarıyı etkileyen cinsiyet, aile gelir düzeyi, haftalık internet kullanım süresi ve herhangi bir kursa devam edip etmeme durumlarının kontrol ve deney grupları arasında farklılık gösterip göstermediği araştırıldığında, bu değişkenlerin de bu araştırmada başarı üzerine anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin öğretmen merkezli öğretime alışkın olmaları işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasını zorlaştırmıştır. Bu nedenle öğretim kademelerinin ilk basamaklarında alternatif öğretim uygulamalarına yer verilmelidir.

Öneriler

Araştırma örnekleminin Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki bir okuldan kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiş olması araştırmanın genellenebilirliğine zarar vermektedir. Aynı alandaki araştırmalar farklı örneklemlerle tekrarlanmalıdır.

Araştırma farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konuların öğretiminde tekrarlanabilir.

Araştırmanın sınıf mevcudu 30'un üzerinde olan sınıflarda uygulanması özellikle işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasını zorlaştırmıştır. Benzer çalışmalar sınıf mevcudu daha uygun sınıflarda tekrarlanabilir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akbayır, K. (2017). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 9.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Kümeler" Konusunun Öğretimindeki Etkililiği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 1-14. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11916

Aktepe, V., Tahiroğlu, M., & Acer, T. (2015). Matematik Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2).

Bilgin, T., & Akbayır, K. (2002). İşbirlikli Öğrenmenin Dizi ve Serilerin Öğretimindeki Etkililiği. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Sempozyumu.* Ankara.

Cumhur, F., & Baydar, H. (2017). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin EBOB-EKOK Konusu Öğretimindeki Etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1663-1680.

Dağdelen, S., & Ünal, M. (2017). Matematik Öğrenim ve Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 483 - 510. doi:http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.19

Demirel, Ö. (2017). Program Geliştirmede Yeni Yönelimler. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (s. 214-257). Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, S. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış.

Gelici, Ö., & Bilgin, İ. (2007). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Cebir Öğrenme Alanındaki Başarı, Tutum Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Kaplan, A., & Açıl, E. (2015). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bölünebilme Kuralları Ve Asal Sayılar Alt Öğrenme Alanındaki Başarılarına İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı . Ankara.

Özmen, H. (2019). Deneysel Araştırma Yöntemi. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Dü) içinde, *Eğitimde Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Pesen, C. (2008). *Eğitim Fakülteleri ve* Sınıf *Öğretmenleri İçin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi.* Ankara: Sempati Yayıncılık.

PISA . (2015). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu.* Ankara: M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(6), 97-104.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tanışlı, D., & Sağlam, M. (2006). Matematik Öğretiminde İşbirlikli Öğrenmede Bilgi Değişme Tekniğinin Etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 46-67.

TIMSS . (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik Ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar* Ankara: M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Tok, Ş. (2010). Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri. A. Doğanay (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Varank, İ., & Kuzucuoğlu , G. (2007). İşbirlikli Öğrenmede Birlikte Öğrenme Tekniğinin Öğrencilerin Matematik Başarılarına ve İşbirliği İçinde Çalışma Becerilerine Etkisi. *Elementary Education Online*, 323-332.

Yıldız, N. (2001). "İşbirlikli öğrenme" yönteminin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Eğitim Bilimlerinde Akıllı Telefonsuz Kalma Korkusuna (Nomofobi) İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Türkiye Örneği

Vildan DONMUŞ KAYA, Fırat Üniversitesi, Türkiye, vildandnms@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de Eğitim Bilimlerinde yayımlanmış makale ve lisansüstü tezlerden nomofobiye ilişkin çalışmaları incelemektir. Araştırmada betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen toplam 57 çalışmadan, 28'i seçilerek analiz edilmiştir. Çalışmaların seçiminde 1. Türkiye'de yapılması 2. Tez veya makale olması 3. Çalışmanın tamamına ulaşılması 4. Eğitim Bilimlerinin herhangi bir ABD'nda yapılması 5. Eğitim ile ilgili bir dergide yayımlanması 6. Yazarlarının eğitim bilimlerinin herhangi bir ABD kökenli olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kriterlere göre belirlenen çalışmalar nitel veri analiz programlarından biri ile analiz edilmiştir. İçerik analizi makale veya tez olma durumlarına, yıllarına, yazarlarına, makalenin konusu, yöntemi, örneklemi veya çalışma grubuna, veri toplama araçları, veri analiz yöntemlerini kapsayacak şekilde yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda çalışmaların 19'unun makale ve 9'unun tez olduğu, çalışmaların geçmişinin çok kısa olduğu, makalelerin genelde çok yazarlı olduğu/ tezlerin yüksek lisans tezi olduğu, genel olarak nomofobi düzeyi, nomofobi düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, fomo ile ilişkisi, kişilik yapısı ve akıllı telefon kullanma durumlarına göre çalışma konularında yoğunlaştığı, çoğunun nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama ile desenlendiği, genel olarak üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile çalışıldığı, en çok Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Nomofobi ölçeğinin kullanıldığı ve çalışmaların çoğunda betimsel istatistik yöntemlerin ve kestirimsel yöntemlerden en çok t-testi, ANOVA ve korelasyon analizinin kullanıldığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Nomofobi, akıllı telefon yoksunluğu, akıllı telefonsuz kalma korkusu, betimsel içerik analizi*

Abstract

The purpose of this study is to examine studies about NMP from articles and thesis about in field of Education Sciences (ES) in Turkey. In this research, content analysis was used. In the research, 28 studies were selected and analyzed with the criterion sampling method. In the selection of studies: 1. studied in Turkey 2. Be thesis or article 3. the entire study 4. studied in any field of ES, 5. Published in academic journal about ES, 6. The authors should be from any field of ES. The studies determined according to these criteria were analyzed by content analysis with a qualitative data analysis program. Content analysis was conducted to cover the status of articles or theses, years, authors, subject of study, method, sample or study group of the article, data collection tools data analysis methods. Regarding the research results: 19 article and 9 thesis, the history of the studies were too short, the articles are generally multi-author, the studies topics showed frequency in NMP level, examination of NMP level according to various variables, relationship with fomo, personality structure and smartphone usage, most of the studies were designed with relational survey method in quantitative research. Generally, the university students and teacher candidates were studied by researchers. The data collection tool was used the most NMP scale, which was adapted to Turkish by Yıldırım at all (2016). In most studies, the data analysis method were used descriptive statistical methods and predictive methods as t-test, ANOVA and correlation analysis.

Keywords: *Nomophobia, Smartphone deprivation, No Mobile Phone Phobia, descriptive content analysis*

Giriş

Günümüzde akıllı telefonlar bireylerin hayatlarının vazgeçilmez parçalarından biri haline gelmiştir. Yemek yerken, seyahat ederken, arkadaş toplantılarında, derslerde vb her türlü ortamda bilinçli veya bilinçsiz olarak ellerinin altındadır. Bunun sebebi olarak kişisel uygulamalar, devlet uygulamaları gibi birçok uygulamanın mobil ortamlara taşınmasının olduğu söylenebilir. Bu uygulamaların gün geçtikçe artması insanların akıllı telefonları yoğun olarak kullanmalarını gerekli kılmıştır. Böylece insanlar telefondan ayrı kalamaz hale gelmiştir. Bu ayrı kalamama durumu alan yazında nomofobi olarak yer almıştır. Nomofobik bireyler, akıllı telefonlarından uzakta zaman geçiremeyen, akıllı telefonlarının mevcut şebekeleri çekmediğinde ve/veya akıllı telefonlarının bataryasının bitmesi durumunda panikler, kaygı ve korku hissedebilmektedir (Akıllı ve Gezgin, 2016). Bu durum ilerleyen zamanlarda, telefonun bireyin yanında olmasına rağmen aynı korku ve kaygıyı yaşamasını beraberinde getirebilmektedir (Gezgin, Hamutoğlu, Gültekin ve Yıldırım, 2019).

Bireylerin mobil telefonlardan ayrı kalma korkusu, son zamanlarda araştırmacıların üzerinde çalışmaya başladığı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun Türkiye için geçerli olduğunu da söylemek mümkündür. Türkiye'de konu üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında son 2-3 yılda artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'deki araştırmacıların akıllı telefonsuz kalma korkusuna ilişkin yaptıkları çalışmaların ortaya konulması ve incelenen sonuçların gelecek araştırmalar için yön vermesi alan yazın için önemli sayılabilir. Sarıbay ve Durgun (2019) "Dokunmatik Toplumların Fobileri: Netlessfobi, Nomofobi ve Fomo Kavramları Üzerine Bir İçerik Analizi" konulu çalışmalarında elde ettikleri sonuçlardan yola çıkarak, bu kavramlarla ilgili yapılmış çalışmaların genel eğilimlerinin belirlenmesi için araştırma yapılmasını önermektedir.

Bu bağlamda araştırmanın genel amacı Türkiye'de Eğitim bilimleri alanında nomofobi ile ilgili yapılan çalışmaları çeşitli değişkenlere göre analiz ederek bu alanda yaşanan yönelimleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen araştırma sorularına başvurulmuştur.

Eğitim Bilimleri alanında nomofobi ile ilgili yapılmış Türkiye orijinli araştırmaların;

1. Yıllara ve çalışma türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma sorusu/hipotez sayılarına göre dağılımı nasıldır?
4. Kullanılan araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Tercih edilen örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Kullanılan veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir forma göre düzenleyerek yorumlanmasını sağlamaktadır (Creswell, 2014). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Araştırmada incelenen çalışmalar ölçüt örnekleme yöntemi ile Google Schoolar ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez veri tabanından ulaşılmıştır. Belirlenen ölçütler şöyledir:

1. Türkiye'de yapılması 2. Tez veya makale olması 3. Çalışmanın tamamına ulaşılması 4.Eğitim Bilimlerinin herhangi bir ABD'da yapılması veya çalışma grubu olarak öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı, öğretmen adaylarının seçilmiş olması veya Eğitim ile ilgili bir dergide yayımlanması veya Yazarlarının eğitim bilimlerinin herhangi bir ABD kökenli olması dikkate alınmıştır.

Google Schoolar ve YÖK veri tabanında 2020 yılının 31 Ağustos 2020 tarihinde yapılan taramada, ilk üç ölçüte göre toplam 60 çalışma olduğu belirlenmiştir. Dördüncü ölçüte göre 29 çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda tespit edilen çalışmaların analizi için Nvivo programının deneme sürümü kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmalar içerik analizi yapılarak, tez veya makale olma durumlarına, yıllarına, çalışmanın konusu, yöntemi, örneklemi veya çalışma grubuna, örneklem büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine göre incelenmiştir. Bu aşamada 1 çalışma içerik analizi çalışması olması sebebiyle çalışma dışı bırakılarak, nihai olarak 28 çalışma üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda bu çalışmada daha önceden belirlenmiş kategorilere göre veriler kodlanarak temalar elde edilmiştir. Daha sonra veriler ve temalar düzenlenmiştir. Ayrıca içerik analiziyle incelenen çalışmalardan elde edilen veriler frekans kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Çalışmaların yıllara ve çalışma türüne göre dağılımı

Analiz edilen 28 çalışmanın 19'u makale, 9'u yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmalardan 9 makale, 3 tez çalışması 2020 yılında, 4 makale 5 tez çalışması 2019 yılında, 2 makale 1 tez 2018 yılında, 3 makale 2017 yılında ve 1 makale 2016 yılında yapılmıştır. (Grafik 1)

2. Çalışmaların konularına göre dağılımı

Araştırma konuları kapsamında nomofobi düzeyleri (f=8), akıllı telefon kullanma durumu (f=6), çeşitli değişkenler (f=4), kişilik özellikleri (f=3), psikolojik ihtiyaç (f=3), yalnızlık (f=2), metafor çalışması (f=1), internet kullanma durumu (f=1), bağlanma biçimi (f=1), depresyon düzeyi (f=1), algılanan sosyal destek (f=1), sosyodemografik değişken (f=1), sürekli kaygı (f=1), mutluluk (f=1), telefon bağımlılığı (f=1), akademik başarı (f=1), demografik özellikler (f=1), ölçek uyarlama (f=1), iyi oluş (f=1), ders performansı (f=1), gelişmeleri kaçırma (f=1) ve sosyal yabancılaşma (f=1) konularının çalışıldığı görülmektedir (Tablo 1).

3. Çalışmaların Araştırma sorusu/hipotez sayılarına göre dağılımı

Araştırmaların 3'ünda sadece amaç cümlesi, 12'sinde 1-5, 9'unda 6-10 ve 4'ünde 16 ve üzeri araştırma sorusu olduğu görülmektedir.

4. Çalışmaların araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı

Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında 24 çalışmada nicel yöntemlerin, 4 çalışmada karma yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların 2'sinde betimsel tarama, 4'ünde nedensel karşılaştırma, 11'inde ilişkisel tarama, 1'in de kesitsel tarama deseni kullanılırken, 5'inde tarama deseni kullanıldığı ancak türünün belirlenmediği ve 1'inde nicel yöntem olarak belirtildiği ancak deseninin belirtilmediği görülmektedir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmaların 1'inde tanımlayıcı desen, 2'sinde eşzamanlı desen kullanılırken, 1'inde karma yöntemin deseninin belirtilmediği görülmektedir (Tablo 2).

Yıllara göre dağılıma bakıldığında 2020 yılında araştırma desenlerinde çeşitliliğin arttığı görülmektedir. 2019 ve 2020 yılında en fazla ilişkisel tarama, 2018 yılında ilişkisel tarama, tarama ve eş zamanlı tasarım desenlerinin eşit sayıda kullanıldığı, 2016 ve 2017 yılında nedensel karşılaştırma deseninin kullanıldığı görülmektedir (Grafik 2).

5. Tercih edilen örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımına bakıldığında en fazla üniversite öğrencilerinin (f=8) seçildiği görülürken, daha sonra öğretmen adayları (f=6), ortaöğretim öğrencileri (f=4) ve öğretmenler (f=3) seçilmiştir. Birer çalışmada da ilköğretim öğrencilerinin, ilahiyat fakültesi öğrencilerinin, önlisans öğrencilerinin, beden eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin ve sosyal ağ kullanıcılarının seçildiği görülmektedir. Bir çalışma da ise örneklem grubu bilgisi yer almamaktadır.

Yıllara göre örneklem grubunun dağılımına bakıldığında 2020 yılında çeşitliliğin arttığı görülmektedir.

2020 yılında dört çalışmada üniversite öğrencilerinin, 2019 yılında dört çalışmada öğretmen adaylarının, 2018 yılında birer çalışmada üniversite öğrencilerinin, ilahiyat öğrencilerinin, önlisans öğrencilerinin, 2017 yılında birer çalışmada üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının, sosyal ağ kullanıcılarının ve 2016 yılında bir çalışmada üniversite öğrencilerinin seçildiği görülmektedir (Grafik 3).

Çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılıma bakıldığında üç çalışmada 1-200, sekiz çalışmada 201-400, on çalışmada 401-600 ve yedi çalışmada 601 ve üzeri kişi ile çalışıldığı görülmektedir (Tablo 3).

6. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında nomofobi ölçeği (f=25) , Problemli akıllı telefon kullanımı ve ön psikometri özellikleri ölçeği (f=3), Fomo ölçeği (f=2), Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeği (f=1), Beş faktörlü kişilik özellikleri ölçeği (f=3), Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (f=1), Beck Depresyon Envanteri (f=1), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (f=1), UCLA Yalnızlık Ölçeği (f=2), Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (f=1), Sürekli Kaygı Ölçeği (f=1), Oxford Mutluluk Ölçeği (f=1), Psikolojik ihtiyaç doyumu ölçeği (f=1), İyi oluş ölçeği (f=1) ve Sosyal Yabancılaşma ölçeği (f=1) kullanıldığı görülmektedir. Nomofobi ölçeğinin iki, Beş faktörlü kişilik özellikleri ölçeğinin üç, Ucla yalnızlık ölçeğinin iki farklı versiyonunun kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel veri toplama araçlarından ise görüşme formlarının (f=3) kullanıldığı tespit edilmiştir (Tablo 4).

7. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Çalışma verilerinin analizinde kullanılan yöntemlerde en fazla nicel veri analizi yöntemlerinin (f=81) kullanıldığı, nitel veri analiz yöntemlerinin ise sadece üç çalışma da kullanıldığı tespit edilmiştir. Kullanılan nicel veri analiz yöntemlerinin betimsel analiz (f=23) ve kestirimsel analiz (f=58) olduğu görülmektedir. Kestirimsel analiz yöntemlerinin 14'ünü t-testi, 18'ini ANOVA, 2'sini MANOVA, 9'unu korelasyonel analiz, 5'ini regresyon analizleri oluştururken, 5'inde non-parametrik testler kullanılmıştır. Nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi üç çalışmada kullanılmıştır (Tablo 5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanında 2016-2020 yılları arasında akıllı telefonsuz kalma korkusuna ilişkin yapılmış çalışmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen kriterlere göre YÖK tez veri tabanı ve Google Scholar kullanılarak 28 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar; yıllar ve çalışma türleri, çalışma konuları, araştırma soru sayısı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından içerik analiziyle incelenmiştir. Bu araştırmanın analiz sonuçları Eğitim Bilimleri alanında 2016-2020 (Ağustos) yılları arasında akıllı telefonsuz kalma korkusuna ilişkin yapılmış, ulaşılan 28 çalışma ile sınırlıdır. Ayrıca kullanılan veri sınıflama formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Nomofobi konusunun eğitim bilimleri alanında kullanımının yıllara göre dağılım sonuçlarına bakıldığında son yıllarda çalışma sayılarının arttığı dikkat çekmektedir. Bunun sebebinin akıllı telefonların insanların adeta ayrılmaz bir parçası olduğu, akıllı telefonu olmadan dışarı çıkmayı bırakın, o olmadan başka bir odada vakit geçiremem ya da ona bakmadan uyuyamam diyen bireylerin ve bu endişeye kapılan çok sayıda insanın olması bu konuda daha da fazla araştırma yapılması gereğinden kaynaklanmaktadır (Sarıbay ve Durgun, 2019).

Çalışmaların konularına göre analiz sonuçlarına bakıldığında her ne kadar konu çeşitliliği olsa da en fazla nomofobi düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı, onu akıllı telefon kullanma durumu ve nomofobinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmaların takip ettiği görülmektedir. Araştırmalarda daha çok nomofobi düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması, Türkiye'de yakın geçmişte çalışılmaya başlanan konunun, çeşitli örneklem gruplarındaki durumunu ortaya koyma amacından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise tezlerin araştırma soru sayılarına yöneliktir. Yapılan içerik analizinde tezlerin daha çok 1-5 ve 6-10 araştırma sorusu etrafında tasarlandığı görülmektedir. En az ise amaç cümlesi olarak ifade edilen çalışmaların olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmaların daha çok genel amaç etrafında değil, alt amaçlara göre şekillendirildiği ve alt amaçların konuya odaklanmada daha kolay olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Nomofobi konusunun araştırıldığı çalışmalarda en çok tercih edilen araştırma yöntemi nicel araştırmadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ise tarama modelinin kullanıldığı çalışmalar oldukça fazladır. Tarama modelleri, daha kısa sürede daha fazla veri elde edilmesi bakımından genelde araştırmacıların tercih ettiği araştırma desenlerindendir. Nicel araştırma yöntemlerinin çoklukla kullanıldığını ortaya koyan içerik analizi çalışmaları mevcuttur (Donmuş, 2019; Göktaş ve diğerleri, 2012; Gülbahar ve Alper, 2009; Kılıç Çakmak ve diğerleri, 2015). Konu olarak daha çok nomofobi düzeyinin belirlenmesini amaçlamış çalışmaların çokluğu göz önüne alındığında tarama desenlerinin tercih edilmesi olağan bir durumdur.

Çalışmaların örneklemlerine göre yapılan içerik analiz sonucunda örneklem grubu olarak daha çok üniversite öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının tercih edildiği görülürken, örneklem grubu büyüklüğünde 401-600 sayıdaki kişiyle çalışıldığı göze çarpmaktadır. Üniversite öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının örneklem grubu olarak tercih edildiği çok sayıda çalışma olduğunu ortaya koyan içerik analizi çalışmaları (Hazır Bıkmaz ve diğerleri, 2013; Göktaş ve diğerleri, 2012; Gülbahar ve Alper, 2009; Yağan ve Çubukçu, 2019) mevcuttur. Çalışmaların çoğunda üniversite öğrencileriyle özellikle öğretmen adaylarının tercih edilmesinin birden fazla sebebi olabilir. Özellikle Z kuşağı olarak dijital dünyada gözlerini açan ve hayatlarının her aşamasında akıllı telefonlarını kullanan grup olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. İçerik analizinin örneklem sayısı sonucuna bakıldığında, örneklem sayısının 400 ve üzeri gibi çok sayıda kişiyle yapıldığı çalışmaların çokluğunun çalışmaların daha çok tarama modelinde tasarlanmış olmasıyla ilişkili olarak kısa zamanda daha çok veri toplamak ile ilgili olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Veri toplama araçlarına göre araştırma sonuçlarına bakıldığında 28 çalışmada 23 farklı ölçme aracının 46 kez kullanıldığı görülmektedir. Bu da araştırmaların birçoğunda veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidildiğini gözler önüne sermektedir. Veri toplama aracı olarak daha çok Nomofobi ölçeğinin, nomofobi ölçeğinden ise Yıldırım, Şumuer, Adnan ve Yıldırım (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin Nomofobi ölçeği olarak Türkçe'ye uyarlanan ilk ölçek olması görülmektedir.

Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerine göre sonuçlara bakıldığında, nicel veri analiz yöntemlerinin oldukça fazla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Nicel veri analiz yöntemlerinden ise daha çok kestirimsel yöntemlerin, kestirimsel yöntemlerden de t-testi ve ANOVA analizlerinin kullanıldığı görülmektedir. Daha çok bu veri analiz yöntemlerinin kullanılma sebeplerinin tezlerde değişkenler arasındaki ilişkileri, gruplar arasındaki karşılaştırmaları daha iyi açıklayabilmek, daha az ve kolay şekilde yorum yapabilmek için olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Akıllı, G. K., & Gezgin, D. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(40).

Creswell, J. W. (2014). *Research desing: Qualitatite, quantitative and mixed method approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Donmuş, K.V., (2019). Technology tendencies of the thesis published in curriculum and instruction in turkey: content analysis. 7th International Congress on Curriculum and Instruction, Ankara, 9-12 October.

Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen-Gültekin, G. & Yıldırım, S. (2019). Preservice Teachers' Metaphorical Perceptions on Smartphone, No Mobile Phone Phobia (Nomophobia) and Fear of Missing Out (FoMO). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 733-783.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in turkey: a content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(1), 191-196.

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.

Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 288-303.

Kılıç Çakmak, E. Kukul, V., Çetin, E., Berikan, B., Kandemir, B., Pamukçu, B. ve Marangoz, M. (2015). 2013 Yılı Eğitim Teknolojileri Araştırmalarının İncelenmesi: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS ve L&I Dergileri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *5*(1), 126-160.

Saribay, B. ve Durgun, G. (2019) Dokunmatik Toplumların Fobileri: Netlessfobi, Nomofobi ve Fomo Kavramları Üzerine Bir İçerik Analizi Çalışması. *Journal of Yaşar University*, *15*, 280-294.

Tavşancıl, E. ve *Aslan,* E. (*2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.

Yağan, S. A. ve Çubukçu, Z. (2019). Eğitim programları ve öğretim alanında tamamlanmış doktora tezlerinin içerik analizi (2006-2017). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Advance online publication. Doi: 10.16986/huje. 2019056622

Yıldırım, C., Şumuer, E., Adnan, M., & Yıldırım, S. (2016). A growing fear Prevalence of nomophobia among Turkish college students. Information Development, 32(5), 1322-1331.

Üniversite Öğrencilerinin 'E- Birey' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Sevda Koç Akran, Siirt Üniversitesi, Türkiye, sevdakc@gmail.com

Fatma Can, Siirt Üniversitesi, , Türkiye, fatmacan1459@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı toplumun kalkınmasında önemli görevleri olan, teknolojik araçları aktif kullanan ve yeni nesiller olarak ifade edilen üniversite öğrencilerinin e-birey kavramı hakkında algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Siirt Üniversitesinde öğrenim gören 232 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin e-birey kavramıyla ilgili metaforları yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirlenmiştir. Form İki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere ait demografik özellikler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilere "e-birey…..……. gibidir/benzer; çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik değeri % 92 olarak bulunmuştur. Araştırma sonunda, öğrencilerin e-birey kavramıyla ilgili toplam 64 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Bu metaforlar arasında öğrencilerin fazla vurguladıkları robot, bilgisayar, kitap, kütüphane ve not defteridir. Araştırma sonuçlarından hareketle, e-birey'e yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Dijital çağ, Teknoloji, Kuşak, e-Birey.*

Abstract

The purpose of this study is to determine the perceptions of university students, who have important roles in the development of society, actively use technological tools and are expressed as new generations, about the concept of e-individual. In the research, case science design (Phenomenology) was used within the scope of the qualitative research model. The study group consists of 233 students studying at Siirt University in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In the research, the metaphors of the students about the concept of e-individual were determined with a semi-structured interview form. The form consists of two parts. In the first part, there are demographic features of students. In the second part, the sentence "E-individual ……. is as/similar; because ……. was asked students to complete. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The reliability of the research was calculated using the formula [Consensus / (Consensus + Disagreement) x 100]. The average reliability value between encoders with this formula was found to be 92%. At the end of the research, it was seen that students developed 64 metaphors about the concept of e-individual. Among these metaphors, the most emphasized by students are robot, computer, book, library and notebook. Based on the research results, some suggestions for e-individual are presented.

Keywords: *The digital age, Technology, Generation, e-Individual.*

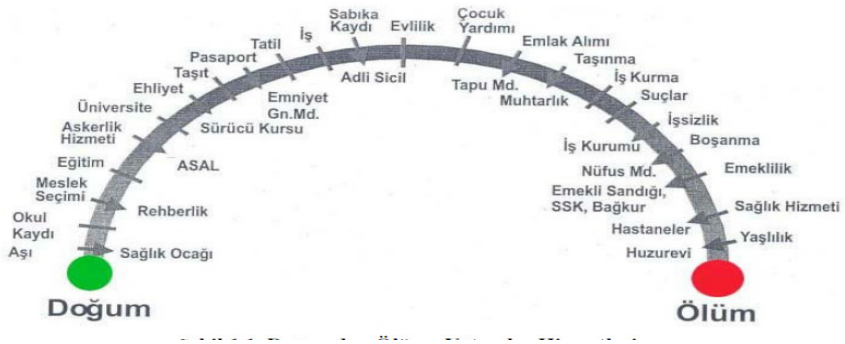
Giriş

Teknolojinin ilerlemesi beraberinde sanayi, eğitim sağlık gibi alanlarda değişimlerin yaşanmasına ve dijital bir çağın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü dijital çağ, bilgi toplumların oluşumunu hızlandıran ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen kapsamlı değişimlerin sebebi olarak görülmektedir. Bu çağda insanoğlu kendisine yeni bir dijital dünya oluşturmuştur. Oluşan dünya anlayışında bilgisayar ve internet teknolojisi etkili bir unsur olarak görülmektedir. Bilgisayar ve İnternetin ilerlemesi ve dijital dünyada kullanılmasıyla insanlara sonsuz hizmet kapıları açılmıştır. Sanal dünya olarak ifade edilen bu yaşam alanında her türlü olanaklar insanların kullanımına sunulmuştur (Altun, 2019; Arabacı ve Polat, 2013). Özellikle elektronik ortamda hizmetlerin

sunulması ve elektronik kavramının kısaltması olan "e-"nin bu hizmetlerin başına getirilerek tanımlamasını sağlamıştır. E-ticaret, e-okul, e-devlet, e-imza, e-vatandaş, e-öğrenme kavramları bunlardan bir kaçı olarak görülmektedir. Yeni kavramların oluşumu, dijitalleşme süreciyle birlikte yeni bir neslin oluşması anlamına gelmektedir. Bu nesiller, internet yayınlarını (podcasting), internet sayfalarını (wiki), internet günlüğünü (blog) ve Web 2.0 araçlarını yakından takip etmektedir. Toplumlarda internet teknolojilerini bu kadar hızlı kullananlar günümüzün Z ve geleceğin alfa kuşaklarıdır (Naggy & Kölcsey, 2017; Yalçın Kayıkçı ve Kutluk Bozkurt, 2018).

Z, 2000 yılından sonra dünyaya gelen kuşaktır. 2020 kuşağı, ekran, kristal, görüntü, internet, ben, bilgisayar, milenyum, Q, M ve Ş gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Bu kuşak eğitimlerini daha çok internet teknolojileri üzerinde yapmaktadır. Yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaktadır. Öğrenme sürecinde her zaman aktif olmayı sevmektedir. Karşılaşılan problemlere hızlı çözümler getirmektedir. Sabırsız, bağımsız ve hırslı bir yapıları bulunmaktadır. Teknolojik araçları iyi kullanmakta, özgüvenleri yüksek olmakta ve liderlik ruhuna sahip bir şekilde toplumda yaşamını sürdürmektedir. Kararsız, amaç odaklı ve anlık tüketim anlayışıyla yaşamaktadır. Eğitim almanın temel bir ihtiyaç olduğu bilincindedirler. Küçük yaştan başlayarak eğitim sürecine dâhil oldukları için zihinsel gelişimleri hızlıdır. Bu sebeple bilgiyi anlamlandırmada ve yorumlamada diğer kuşaklara oranla aktiflerdir. Orijinal fikirler ortaya koymayı sevmektedir. Hayal güçlerini çok iyi kullanır ve yaratıcı ürünler koymada bu hayallerinden yararlanırlar. Yaşam boyu eğitim anlayışıyla sürekli kendilerini geliştirmek isterler. Çok yönlü düşünce yapılarıyla olayları ele alırlar. Öğrenme stillerini ve zekâlarını öğrenecekleri konularda etkin olarak kullanırlar. Akıllı telefon, televizyon, bilgisayar ve iPod gibi teknolojik araçlardan birden çok işlem yaparlar. Bu araçlar onların vazgeçilmez bir parçasını oluşturmaktadır. Teknolojiye olan meraklarından dolayı değişen bilgiden hemen haberdar olurlar. Sosyal medya üzerinden iletişim kurmayı severler. Sanal dünya üzerinde sosyalleşerek kendilerine bir dünya kuraralar. Uzaktan eğitim anlayışı çerçevesinde bireysel bir eğitim anlayışını benimserler (Çevik ve Kırmızı, 2020; Işık, 2019; Yıldırımalp ve Güvenç, 2020; Oblinger & Oblinger, 2005).

Günümüz Z ve geleceğin alfa kuşakları için belirtilen bu özellikler onların e-birey olduklarını göstermektedir. Çünkü e-bireyler, elektronik ve teknolojik alt yapı ile gerçekleşen hizmetlerden etkili bir şekilde yararlanmayı bilmektedir. Başka bir deyişle, "elektronik birey"in kısaltması olarak kullanılan e-birey, elektronik ortamda işlerini rahatlıkla halledebilen, teknolojiye kısmen hakim, iletişim, eğlence, sosyalleşmek, öğrenmek ve kurumsal işlerini sanal ortamlarda yapmayı tercih ederek hayat niteliklerini arttıran kişilerdir. Bunlar teknolojik araç-gereçleri bir önceki nesle kıyasla daha iyi kullanmaktadır (Bennett, Maton ve Kervin, 200; McMahon ve Posspisil, 2005). Dijital dünyada çevrim içi bir hayatları bulunmaktadır. İkonik ifadelerle iletişim kurmaktadır. Televizyon gibi araçların yerine internet ortamında zaman harcamayı sevmektedir. İnternet ve diğer araçlarla zaman geçirdikleri için hızlı bir zaman döngüsü içinde sabırsız davranışlar sergilemektedir (Ardıç ve Altun, 2017). Bilgileri yapılandırmak, yapacağı alışverişleri tamamlamak ve öğrenme sürecinin bitirmek için aceleci davranmaktadır. İnternet ortamında kendileriyle ilgili bilgileri paylaştıkları için bazen mahremiyet ve gizlilik gibi temel ilkeleri dikkate almadıkları görülmektedir. Kendileri gibi başkalarıyla ilgili bilgilere elektronik ortamda ulaşmaktadır. Buna karşın bu ortamlar sayesinde doğumdan ölüme kadar olan süreçte vatandaşlık hizmetlerinden aynı zamanda yararlanmasını bilmektedir. (Bakınız: Şekil1). Bu sebeple 21.yüzyılın insan profilini yansıtmaktadır. Duygularını, becerilerini hatta oy verme gibi temel hak ve sorumluluklarını bu ortamlarda gerçekleştirmektedir.



Şekil 1. Doğumdan Ölüme Vatandaş Hizmetleri (Çoban, 2006).

Şekil 1'de görüldüğü üzere birey formal ve informal yaşamda bir takım ihtiyaçları bulunmaktadır. Bebeklikten yaşlılığa kadar her aşamada teknolojinin kendisine sunduğu fırsatlardan yararlanmaktadır. Bu fırsatlardan yararlanırken Dönmez'in (2007) belirttiği gibi e-birey olma yolunda bir takım bileşenleri göz önünde tutmaktadır. Bunlar; "bilgi profesyoneli olabilmek, yeterli bilgi kaynaklarına sahip bulunmak, yoğun bilgi ve teknoloji kullanabilmek, yeni düşünceler, yaklaşımlar oluşturabilmek, sanal etki, gruplarında tanınabilmek, bireysel küreselleşmeyi sağlayabilmek, amaçlara uygun rol üstlenebilmek ve rol dağıtımı yapabilmektir" (Dönmez, 2007:18). E-bireyin kullandığı bu bileşenler onun hedefler konusunda sağlam adımlar atmasını ve doğru kararlar alma almasını sağlamaktadır. Bunu gerçekleştirirken, devletin ona sunduğu olanaklardan yararlanmaktadır. E-Devlet, e-vatandaşlık gibi elektronik ortamda kendisine sunulan hizmetlerden en iyi şekilde yararlanmak istemektedir. Fakat bu hizmetler her ülkede aynı olmadığı için e-bireyin bu süreçlerde izlediği yollarda farklı olmaktadır. Örneğin, 2001 yılında W.Mellor, V.Parr ve M.Hood tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye'de halk e-Devlet uygulamalarını henüz yoğun bir şekilde kullanmamaktadır. Kullanan nüfusun ise %3 olduğu belirtilmektedir. Araştırmada erişkinlerin ise genel olarak internet kullanımı oranının % 16 olduğu görülmektedir. Bu sebeple, W.Mellor, V.Parr ve M.Hood araştırmalarında Türkiye'de e-Devlet hizmetlerinin artırılması, e-birey konusunda yapılacak çalışmaların yaygınlaştırılması ve e-bireylerin internet üzerindeki hizmetlerinin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Çoban, 2006). Tabi e-birey konusunda atılacak adımların hızlı bir şekilde ilerlemesi ve bu konuda dönütlerin alınabilmesi için ilk olarak e-birey kavramının iyi bir şekilde açıklanması/tanımlanması gerekmektedir. Fakat alan yazında e-birey kavramı konusunda çok az çalışma bulunmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada e-birey kavramının yapısal çerçevesi tanımlamaya ve yeni nesillerin bu konudaki algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin 'e-birey' kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin e-birey kavramına ilişkin metaforları nelerdir?
- Üniversite öğrencilerinin e-birey kavramına ilişkin görüşleri hangi kavramsal kategorilere ayrılabilir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan "olgu bilim (fenomenolojik) modeli kullanılmıştır. Olgu bilim modeli; hayatımızda olan olaylar, deneyimlerin ne şekilde olduğunu ifade etmeye çalışır. Olgu kavramı; günlük hayatımızda meydana gelen olaylar, tecrübelerimiz, algı ve tutumlarımız gibi farklı şekillerde hayatımızda yer alabilirler. Bu sebeple olgubilim bireyin tamamen fikir sahibi olmadığı değil, hakkında biraz olsun yorum yapabildiği, kavranma düzeyi düşük olguları incelemeyi amaç edinen çalışmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

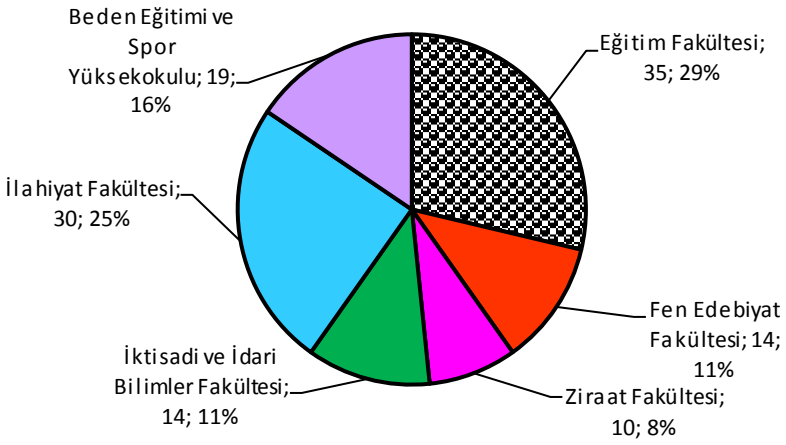
Katılımcılar

Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Siirt Üniversitesinde öğrenim gören 232 öğrenci oluşturmaktır. Bu öğrencilerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Fakülte/Yüksekokul	Kız	Erkek	TOPLAM
Eğitim Fakültesi	35	30	65
Fen Edebiyat Fakültesi	14	18	32
Ziraat Fakültesi	10	8	18
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	14	17	31
İlahiyat Fakültesi	30	15	45
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	19	22	41
Toplam	**122**	**110**	**232**



Grafik 1. *Katılımcıların bölümlere göre dağılımı*

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcılardan 65'i Eğitim, 45'i İlahiyat, 41'i Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 32'si Fen Edebiyat, 31'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve 18'i Ziraat Fakültesidir. Buradan hareketle Grafik 1'de belirtildiği gibi en fazla katılımın %29 oranında Eğitim Fakültesi olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin "e-birey" kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümde, katılımcılardan "E-birey……. gibidir; çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Araştırmacılar formu uygulamadan önce katılımcılara "metafor" kavramı hakkında bir takım açıklamalar yapmıştır. Örneğin, katılımcılara ilgili boşluğu doldurmaları ve bunun sebebini yazmaları istenmiştir. Katılımcılar için formda örnek metafor cümlelerine yer verilmiş ve bu örnek cümleler form uygulanmadan katılımcılara okunmuştur. Bütün bu süreçlerden sonra katılımcılar formları on dakikalık bir süre içinde doldurup teslim etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sürenin tamamını kullanmıştır. Katılımcıların doldurduğu formlar, birer belge ve doküman olarak bu metafor çalışmasının veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada katılımcıların görüşlerinin yer aldığı formlar, öncelikle 1'den 232'e kadar numaralandırılmıştır. Daha sonra buradan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi yapılırken amaç, toplanan verileri bazı çatılar altında toplamak ve bu çatılar altında yer alan kavramları bularak ilişkilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bilgilerin ışığında araştırmada katılımcıların geliştirmiş olduğu metaforların analizi yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar ; (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) tekrar derleme aşaması, (4) kategori geliştirme aşaması, (5) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve (6) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, (7) metaforların yorumlanması aşaması şeklindedir. Bu aşamalardan hareketle ilk olarak, katılımcıların e-birey kavramı ile ilgili belirttikleri metaforlar sıklık derecesine göre listelenmiştir. Burada uygunluk göstermesi açısından metaforların nedenleri ve ilişkileri de kontrol edilmiştir. İkinci olarak, her bir formdaki metaforlar ve açıklamaları tek tek incelenmiştir. Sonuçta eksik olan bir form tespit edilmemiş ve katılımcıların istenilen şekilde özenle doldurdukları belirlenmiştir. Buradan hareketle hiçbir form elenmemiştir. Üçüncü olarak, kriterlere uymayan form bulunmadığından metaforlar listelenerek en fazla belirtme sıklığına göre tablo haline getirilmiştir. Dördüncü aşamada, e-birey kavramı için belirtilen metaforlar ortak özellikleri açısından ele alınmıştır. Ortak özelliklere bağlı olarak kategorize edilmiştir. Bu aşamada katılımcıların belirttiği metaforlar aynı anda birkaç kategoriye dahil edilebilecek şekilde olmadığı görülmüş ve bu sebeple kategorilerin dağılımda bir

problem yaşanmamıştır. Beşinci aşama, Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak adına, verilerin toplanmasından sonuçlarına kadar sürecin ayrıntılı bir şekilde açıklanması önemli bir ölçüttür. Bu araştırmada geçerliliği sağlama adına veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde ifade açıklanmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak içinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994), (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü uygulanmış ve güvenirlik .92 olarak bulunmuştur. Altıncı olarak, kavramsal kategorilere ayrılıp tablo haline getirilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Son olarak da bütün süreçte elde edilen veriler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

E-Birey Kavramına İlişkin Metaforlar

Üniversite öğrencilerinin e-birey kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Üniversite Öğrencilerinin 'E-Birey' Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Frekans Tablosu

Sıra	Metafor Adı	(f)	Sıra	Metafor Adı	(f)
1	Öğretmen	1	**33**	Robot	83
2	Patron	1	**34**	Kitap	4
3	Köy Ağası	2	**35**	Abla	1
4	Kukla	1	**36**	Toprak	1
5	Köle	1	**37**	Arı	1
6	Uşak	1	**38**	Kütüphane	8
7	Vezir	1	**39**	Uçak	3
8	Kahya	1	**40**	Harita	1
9	Hizmetçi-Yardımcı	3	**41**	Televizyon	2
10	Rehber	1	**42**	Özgürlük	1
11	Filozof	1	**43**	Liberalizm	1
12	Hazıra konan	6	**44**	Koala	2
13	Karadelik	1	**45**	Alışveriş Merkezi	1
14	Madde Bağımlısı	1	**46**	Telefon	11
15	Tatlı	1	**47**	Bilgisayar	22
16	Aşk	1	**48**	Google	8
17	Sigara	1	**49**	Araba	2
18	Ayak	2	**50**	Baba	1
19	Beyin	3	**51**	Ağustos Böceği	1
20	Zeka	1	**52**	Tembel insan	15
21	Küçük kardeş	1	**53**	Yaşlı insan	4
22	Kadın Çantası	1	**54**	Padişah	1
23	Asistan	1	**55**	Büyüyen bir çocuğa	1
24	Vakıf	1	**56**	Sihirbaz	1
25	Hastane	1	**57**	Işık hızı	1
26	Panda	1	**58**	Kargo	1
27	Bukalemun	2	**59**	Bataklık	1
28	Tavuk	2	**60**	Not Defteri	1
29	Anne	2	**61**	Ayı	1
30	Fabrika	3	**62**	İnci	1
31	Değirmen	1	**63**	Ahtapot	1
32	Market	1	**64**	Kopya	1
			TOPLAM		**232**

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcılar "e-birey" kavramına ilişkin 64 metafor üretmiştir. Üretilen 64 adet metafordan 43'ü (öğretmen, patron, kukla, köle, uşak, vezir, kahya, rehber, filozof, karadelik, madde bağımlısı, tatlı, aşk, sigara, zekâ, küçük kardeş, kadın çantası, asistan, vakıf, hastane, panda, değirmen, market, abla, toprak, arı, harita, özgürlük, liberalizm, alışveriş merkezi, baba, ağustos böceği, padişah, büyüyen bir çocuğa, sihirbaz, ışık hızı, kargo, bataklık, not defteri, ayı, inci, ahtapot, kopya) yalnızca birer katılımcı tarafından üretilmiştir. 8'i (köy ağası, ayak, bukalemun, tavuk, anne, televizyon, koâla, araba) ikişer katılımcı; 4'ü (hizmetçi-yardımcı, beyin, fabrika, uçak) üç katılımcı ; 2'si (kitap, yaşlı insan) dört katılımcı, 1'i (hazıra konan) altı katılımcı ; 2'si (Google, kütüphane) sekiz katılımcı; 1'i (telefon) on bir katılımcı, 1'i (tembel insan) on beş katılımcı; 1'i (bilgisayar) yirmi iki kişi katılımcı ; 1'i (robot) seksen üç katılımcı tarafından üretilmiştir. Üretilen metaforlar ve bu metaforların frekansları Tablo 3'de verilmiştir.

E-Birey Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri

Katılımcılar "E-Birey" kavramına ilişkin 64 metafor üretilmiştir. "E-Birey" kavramı için üretilen metaforlar 16 kavramsal kategoride sınıflandırılmış ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.
Üniversite Öğrencilerinin 'E-birey' Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorileri

KATEGORİLER	METAFOR İMGELERİ	f
Mekanikleşmiş bir varlık olma	Robot	83
Yönetim Odağı Olma	Padişah, Patron, Köy Ağası	4
Yönlendirici Yol Gösterici Olma	Rehber, Öğretmen, Harita, Vakıf	4
Tembel Olma	Koala, Yaşlı İnsan, Tembel İnsan, Ayı, Tavuk, Panda	25
Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma	Bilgisayar, Kitap, Kütüphane, Not Defteri	35
Aile Bireyleri	Anne, Baba, Abla, Küçük Kardeş	5
Uzuv-Organ	Ayak, Beyin, Zekâ	6
Değişken Bir Varlık Olma	Bukalemun	2
Bağımlılık Yapan Bir Madde Olma	Aşk, Sigara, Tatlı, Karadelik, Bataklık, Madde Bağımlısı	6
Yönetilen Kişi Olma	Uşak, Kâhya, Hizmetçi, Vezir, Köle, Kukla, Asistan	9
Teknolojik Kaynak ve Aletler	Telefon, Televizyon, Google	21
Düşünce Biçimi	Özgürlük, Liberalizm	2
Tasarruf Sağlayanlar	Uçak, Araba, Arı, Işık Hızı, Kargo, Sihirbaz	9
Gelişim	İnci, Toprak, Değirmen, Fabrika, Büyüyen Çocuğa, Filozof	8
İşlevsellik	Ahtapot, Alışveriş Merkezi, Market, Kadın Çantası	4
Tüketen	Kopya, Hazıra konan, Ağustos Böceği, Hastane	9
	TOPLAM	232

Tablo 3'de görüldüğü üzere, katılımcılar en fazla mekanikleşmiş bir varlık olma kategorisinde "robot" imgesine vurgu yapmışlardır. Daha sonra bilginin kaynağı ve aktarıcısı olma (f=35) ve tembel olma (f=25) kategorilerine de çok fazla bir katılım gösterdikleri görülmüştür.

Kavramsal Kategoriler

Kategori 1: Mekanikleşmiş Bir Varlık Olma

Bu kategoriyi oluşturan 1 metaforu 83 öğrenci üretmiştir. Bunların; "robot" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey robota benzemektedir. Çünkü teknolojik bilgilerle donatılmıştır.

E-birey robota benzemektedir. Çünkü duygularını kaybetmiş bir şekilde istenileni yapıyor.

E-birey robota benzemektedir. Çünkü teknolojik alete göre tepki gösterir ve hareket eder.

Kategori 2: *Yönetim Odağı Olma*

Bu kategoriyi oluşturan 3 metaforu 4 öğrenci üretmiştir. Bunların; "padişah", "patron", "köy ağası" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey patrona benzemektedir. Çünkü ister ve kolaylıkla ulaşır.

E-birey padişaha benzemektedir. Çünkü emir verir ve olur.

*E-birey köy ağasına benzemektedir. Çünkü istediği şeyleri istediği yer ve zamanda ayağına geli*r.

Kategori 3*: Yönlendirici Yol Gösterici Olma*

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu 4 öğrenci üretmiştir. Bunların; "rehber", "öğretmen", "harita", "vakıf" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey rehbere benzemektedir. Çünkü bireyin tecrübeleri bir sonraki nesiller için yol göstermektedir.

E-birey öğretmene benzemektedir. Çünkü bizi daima daha iyi olana yönlendirir.

E-birey haritaya benzemektedir. Çünkü yön göstermektedir.

E-birey vâkıfa benzemektedir. Çünkü insanları yardıma ve iyiliğe yönlendirir.

Kategori 4: *Tembel olma*

Bu kategoriyi oluşturan 6 metaforu 25 öğrenci üretmiştir. Bunların; "tembel insan", "koâla", "ayı", "tavuk", "yaşlı insan", "panda" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey pandaya benzemektedir. Çünkü çok tembeldir.

E-birey koâlaya benzemektedir. Çünkü her işi bulunduğu yerden halletmeye çalışır,

E-birey yaşlı bir insana benzemektedir. Çünkü işlerini yaşlandığı için işlerini başkalarının yapmasını ister.

E-birey ayıya benzemektedir. Çünkü onun gibi kış uykusuna yatar ve bir iş yapmak istemez.

E-birey tavuğa benzemektedir. Çünkü oturarak her işini yapar.

E-birey tembel insana benzemektedir. Çünkü uyuşukluk yapar ve her şey ayağına gelsin ister.

Kategori 5: *Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma*

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu 35 öğrenci üretmiştir. Bunların; "bilgisayar", "not defteri", "kütüphane", "kitap" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey bilgisayara benzemektedir. Çünkü bilgi hazinesidir.

E-birey not defterine benzemektedir. Çünkü bilgi depolar.

E-birey kütüphaneye benzemektedir. Çünkü içinde her türlü bilgi var ve bu bilgiler gelecek nesillere aktarılır.

E-birey kitaba benzemektedir. Çünkü istediğimiz bilgiler orada yer alır.

Kategori 6: *Aile Bireyleri*

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu 5 öğrenci üretmiştir. Bunların; "anne", "baba", "abla", "küçük kardeş" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey anneye benzemektedir. Çünkü her ihtiyacımızı o karşılar.

E-birey babaya benzemektedir. Çünkü bütün sorunlara çözüm üreten kişidir.

E-birey küçük kardeşe benzemektedir. Çünkü küçük kardeş kardeşi aile yönlendirir. Sanal ortam da e- bireyi yönlendirir.

E-birey ablaya benzemektedir. Çünkü çok işe yarar.

Kategori 7: *Uzuv-Organ*

Bu kategoriyi oluşturan 3 metaforu 6 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların "ayak", "zekâ", "beyin "olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey ayaklara benzemektedir. Çünkü bizi istediğimiz her şeye ulaştırır.

E-birey zekâya benzemektedir. Çünkü mantık yürütür ve geliştirir.

E-birey beyne benzemektedir. Çünkü insan beyninin sanal ortama dökülmüş hali diyebiliriz.

Kategori 8: *Değişken Bir Varlık Olma*

Bu kategoriyi oluşturan 1 metaforu 2 öğrenci üretmiştir. Bunların; "bukalemun" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey bukalemuna benzemektedir. Çünkü çağın gereksinimlerine ayak uydurmayı başarmıştır.

Kategori 9: *Bağımlılık Yapan Madde Olma*

Bu kategoriyi oluşturan 6 metaforu 6 öğrenci üretmiştir. Bunların; "sigara", "aşk", "tatlı", "madde bağımlısı", "bataklık", "karadelik" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey sigaraya benzemektedir. Çünkü sigaradan kopmak zordur.E-birey de teknolojiden kopamaz.

E-birey aşka benzemektedir. Çünkü bir defa bulaştı mı bırakılmaz.

E-birey tatlıya benzemektedir. Çünkü bağımlılık yapar.

E-birey madde bağımlısı kişiye benzemektedir. Çünkü sürekli ona ihtiyaç duyar onsuz yapamaz.

E-birey bataklığa benzemektedir. Çünkü batınca bir daha çıkılması zor olmaktadır.

E-birey karadeliğe kişiye benzemektedir. Çünkü giren bir daha çıkamaz.

Kategori 10: *Yönetilen Kişi Olma*

Bu kategoriyi oluşturan 7 metaforu 9 öğrenci üretmiştir. Bunların; "kukla", "kâhya", "vezir", "hizmetçi", "asistan", "köle", "uşak" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey kuklaya benzemektedir. Çünkü başkaları tarafından yönetilir.

E-birey kâhyaya benzemektedir. Çünkü istediğin şeyleri söyleyip ona yaptırabilirsin.

E-birey vezire benzemektedir. Çünkü padişahın istediklerini yapmaktan sorumludur.

E-birey hizmetçiye benzemektedir. Çünkü ihtiyaçlarımı karşılar.

E-birey asistana benzemektedir. Çünkü işime yarayan, istediğim şeyleri ondan alabiliyorum.

E-birey köleye benzemektedir. Çünkü istediğin her şeyi yapar.

E-birey uşağa benzemektedir. Çünkü isteklerimi yerine getirir.

Kategori 11: *Teknolojik Kaynaklar ve Aletler*

Bu kategoriyi oluşturan 3 metaforu 21 öğrenci üretmiştir. Bunların; "telefon", "televizyon", "Google" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey telefon benzemektedir. Çünkü hayatını kolaylaştırır.

E-birey televizyon benzemektedir. Çünkü her şeyi gösteriyor.

E-birey Google'ya benzemektedir. Çünkü aradığımız ve ihtiyacımız olan her şeyi oradadır.

Kategori 12: *Düşünce Biçimleri*

Bu kategoriyi oluşturan 2 metaforu 2 öğrenci üretmiştir. Bunların; "özgürlük" ve "liberalizm" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey özgürlüğe benzemektedir. Çünkü her alanda fikirler sunar.

E-birey liberalizme benzemektedir. Çünkü eşit ve özgür olmasını sağlar.

Kategori 13: *Tasarruf Sağlayanlar*

Bu kategoriyi oluşturan 6 metaforu 9 öğrenci üretmiştir. Bunların; "uçak", "arı", "araba", kargo", "ışık hızı", "sihirbaz" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey uçağa benzemektedir. Çünkü her yere en kısa zamanda ulaştırır.

E-birey arıya benzemektedir. Çünkü arı gibi çalışkan ve hızlı bir şekilde ulaşması gerekenlere ulaşır.

E-birey arabaya benzemektedir. Çünkü istediğin yere en kısa zamanda ulaştırır.

E-birey kargoya benzemektedir. Çünkü istediğim zamanda istediğim yerde elime ulaşır.

E-birey ışık hızına benzemektedir. Çünkü çok hızlı bir şekilde iş görür.

E-birey sihirbaza benzemektedir. Çünkü her şeye bir tıkla ulaşmaktadır.

Kategori 14: *Gelişim*

Bu kategoriyi oluşturan 6 metaforu 8 öğrenci üretmiştir. Bunların; "inci", "toprak", "değirmen", "fabrika", "fabrika", "filozof", "büyüyen çocuk" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey inciye benzemektedir. Çünkü git gide bilgiye erişimi internet ortamında çoğalıyor.

E-birey toprak benzemektedir. Çünkü nasıl canlılar toprak üzerinde hayat buluyorsa insanlarda teknolojiyle birlikte böyle bir ortam yaratır.

E-birey değirmene benzemektedir. Çünkü geleneksel ürünleri öğütüp yerine çağdaş ürünleri getirir.

E-birey fabrikaya benzemektedir. Çünkü gittikçe yeni ve güzel ürünler üretir.

E-birey filozofa benzemektedir. Çünkü sürekli kendini yenileyerek geliştirir.

E-birey büyüyen çocuğa benzemektedir. Çünkü sürekli bir şeylere ulaşmaya çalışır ve kendini geliştirir.

Kategori 15: *İşlevsellik*

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu 4 öğrenci üretmiştir. Bunların; "kadın çantası", "ahtapot", "alışveriş merkezi", "market" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey kadın çantasına benzemektedir. Çünkü ne ararsan orda var.

E-birey ahtapota benzemektedir. Çünkü tek bir sistemle birlikte bir çok işleve sahiptir.

E-birey alışveriş merkezine benzemektedir. Çünkü giyim, teknolojik aletler, eğlence gibi her alanda istediğin şeyi bulursun.

E-birey markete benzemektedir. Çünkü ihtiyacım olan şeyleri orada bulabiliyorum.

Kategori 16: *Tüketen*

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu 9 öğrenci üretmiştir. Bunların; "hazıra konan", "kopya", "ağustos böceği", "hastane" olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E-birey hazıra konan benzemektedir. Çünkü hiçbir çaba göstermeden hazıra konar.

E-birey kopyaya benzemektedir. Çünkü emek vermeden eline ulaşılır ve kişi onu kullanılır.

E-birey ağustos böceği benzemektedir. Çünkü çalışmadığı tembel olduğu için hazıra konar.

E-birey hastaneye benzemektedir. Çünkü sadece ihtiyaç halinde kullanırız.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin "e-birey" kavramına ilişkin algılarını ortaya koyan bu araştırmada, toplamda 64 metafor üretmiştir. Bu metaforlar arasında en fazla vurgulanan metafor imgesi "robot"tur. Robot imgesinde görüş belirten katılımcılar, e-bireyin teknolojik araçlarla donatılmış bir dünyada bütün ihtiyaçlarını karşıladıklarını, sanal ortamda iletişim kurduklarını ve bu araçlarla mekanik bir ortamda duygularını aktardıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca teknolojinin araştıran-sorgulayan, problem çözen bireyler yerine bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak aktif olmayan bireyler yetiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. E-bireylerin bu şekilde yetişmesi ve teknolojiyle iç içe büyümesi başta insan ilişkilerini, bireysel-toplumsal değerlerini, aile yapısını, yaşam boyu öğrenme sürecini etkilemektedir. Bu etkiler beraberinde kuşaklar arasında farklılıkları oluşturmaktadır. Geçmişten günümüze bunun birçok örneklerine görmek mümkündür. Yaşanan toplumsal olaylar ve teknolojik gelişmeler bu örneklerin her geçen gün daha da artmasına neden olmaktadır.

Dijital dünyada teknolojinin insan yaşamı üzerindeki etkileri saymakla bitmemektedir. İnsanlar artık araştırmacı bir ruhla yeniliklerin peşinden koşmaktadır. Teknoloji döngüsü içerisinde değişen dünya düzenine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Birey olmaktan çok e-birey olarak beklentilerini, ihtiyaçlarını iyi bir şekilde planlamaktadır. E-eğitim, e-spor, e-okul, e-ticaret, e-yönetim gibi çevrelerde kısa ve uzun vadeli amaçlarını gerçekleştirmektedir. Bunu yaparken de özellikle internet teknolojisinden yararlanmaktadır. Çünkü internet sanal ortamın en önemli aracı olarak görülmektedir. 21.yüzyılda bu önem internetin kullanım sıklığını artırmaktadır. Örneğin, 2013 yılında Türkiye'de Nisan ayı itibariyle bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla 16-74 yaş grubu bireylerde %49,9 ve %48,9'dur. İnternet erişimin olan hanelerin oranı %49,1'dir. 2016 yılına gelindiğinde internet erişiminde artışların olduğu gözlenmiştir. 2016 yılında internet erişim oranı %55 ve %61; internet erişimin olan hanelerin oranı ise %76 oranına çıkmıştır. Başka bir deyişle 2013 ve 2016 yılları arasında internet kullanımın oranın arttığı, 16-74 yaş grubunda internetin daha çok sosyal medya için tercih edildiği tespit edilmiştir (Güler ve Şahinkayası, 2017).

İnternet yoluyla birey bütün öğrenmelerini ve yaşamı için gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamaktadır. İnternet ortamında gerçekleşen bu süreçlere e-öğrenme, bu süreçte aktif olan kişilere de "e-birey" denilmektedir. E-birey teknolojik ortamda zaman geçirmeyi seven, yakın çevresiyle iletişim sürecinde bu ortamlardan yararlanan, birçok çağdaş eğitim anlayışlarını benimseyen ve öğrenme sürecinde pasif olmayı sevmeyen kişilerdir. E-birey böylelikle ne istediğini bilmekte, sorumluluk sahibi olmakta ve araştırmacı kimliği ile olayları sorgulamaktadır. Araştırmalarını, eleştirilerini ve yaratıcı düşüncelerini teknolojik araçları kullanarak ortaya koymaktadır. Bununla sınırlı kalmayarak, alışverişinden ödevlerine ve projelerine kadar bütün süreçleri teknolojik araçların yardımıyla gerçekleştirmektedir. Çevrim içi ortamlarda gerçekleşen öğrenmeyle, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri tasarlamaktadır. Tasarlama işleminde geleneksel eğitimden hoşlanmamaktadır. Fiziksel kütüphaneler yerine dijital kütüphaneleri tercih etmektedir. Sanal ortamda buralardan elde ettikleri bilgileri paylaşmakta ve farklı düşünceler elde ederek sosyalleşmektedir. Sosyal medya yoluyla bilgilerini dış dünyaya aktarmaktadır (Ardıç ve Altun, 2017). Başka bir deyişle, e-birey, e-öğrenme ortamları ve araçlarıyla bilgiye defalarca ulaşmaktadır. Zamanı etkili kullanarak, amaçlarına planlı-programlı bir şekilde ulaşmaktadır. E-birey için planlı olan her süreç başarının artması ve öğrenme sürecine aktif katılması anlamına gelmektedir. E-bireyin öğrenme ortamına yaparak-yaşayarak katılması, aynı zamanda çoklu öğrenme (multi-learning) çevresinde bulunmasına ve öğrenme stilini çok rahat kullanmasına neden olmaktadır (Ergün ve Kurnaz, 2019). Bu öğrenme ortamında öğrenen ve öğretenin yüz yüze iletişim kurması gerekmemektedir (Kabataş, 2019). Böylelikle bireyin bireysel öğretimi desteklenmektedir. Çeşitli sosyal Platformlarından (Facebook, Twitter), anlık mesajlaşma (Whatsapp, Facebook), video siteleri (Youtube, Vimeo), Forumlar, Bloglar, Wikiler, Eğitim Yönetim Sistemleri (Edmodo, Moodle) ve Videokonferans yazılımlarından (Skype, Google Hangouts) kısa ve uzun vadede yararlanmaktadır. Bunları bazen eğitimleri, bazen gerçek yaşamdaki ihtiyaçlarını karşımada kullanmaktadır. Tabi burada önemli bir nokta göz ardı edilmemelidir (Beyazgül, 2019). O da her bireyin teknolojiyi kullanma farkındalığı, bilinçliliği, okuryazarlık becerisi ve bilgisi aynı değildir. Mesela günümüzdeki kuşakların %97si "YouTube kullanmaktadır. Bu durumun onlar üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de olmaktadır. Başta bilgi kirliliği sanal ortamlarda çok karşılaşılan bir durumdur. Yeni kuşaklar okuryazarlık becerilerini kullanamadıklarında doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edemedikleri görülmektedir. Her türlü bilgiyi bilişsel şemalarına almaktadır. Bu tür ortamlarda öğrendikleri bilgileri yakın çevresiyle paylaşarak önüne geçilmeyecek bir bilgi akışı sürecini başlatmaktadır. Bazen bu bir "oyun", bazen bir "haber", bazen de alışveriş, eğitim" konusu olmaktadır (Işık, 2019). Bu sebeple e-bireyler gibi

öğrenmesini elektronik ortamda gerçekleştiren nesillerin bu konuda iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojinin kullanımı konusunda farkındalıkları artırılmalıdır. Sarıoğlu ve Özgen'in (2018) yaptığı çalışma bu düşünceyi destekler niteliktedir. Sarıoğlu ve Özgen'e (2018) göre bireylerin %93'ü interneti sosyal ağlarla arkadaşlık etmede, %63'ü herhangi bir sorunla ilgili çözüm yolları bulmada, %84ü merak ettiği konuları araştırmada kullanmaktadır. Bireylerin teknolojiyi bu şekilde kullanmaları onları bazen mekanikleşen bir robot haline getirmektedir. Bütün ihtiyaçlarını sanal ortamda gerçekleştirdiği için amacına ulaşmada çok büyük bir çaba harcamamaktadır. Belirli bir zaman ve mekândan uzaklaşmadan istediği bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmaktadır. Alışverişini, eğitimler ilgili araştırmalarını, günlük yaşamdaki ihtiyaçlarını internet ortamında karşılamaktadır. Kısaca e-bireyler günümüz Z ve geleceğin alfa kuşakları olup, öğrenmelerini teknolojik araçlar yardımıyla hızlı yapılandırmaktadır. Bu sebeple günümüz ve gelecek nesillerin daha iyi eğitim almasında teknolojik araçların etkin bir rol alacağı gerçeğini unutmamak gerekmektedir (Işık, 2019).

Öneriler;

E-birey kavramı konusunda karma çalışmalar yapılabilir.

E-bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde kullandığı üst düzey beceriler araştırılabilir.

Teknolojik araçların e-bireylerin öğrenmesi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Teknolojide yaşanan gelişmelerin e-bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Farklı yaş gruplarının e-birey kavramı hakkındaki görüşleri araştırılabilir.

Kaynakça

Altun, N. (2019). Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arabacı, İ. B. & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 11-20.

Ardıç, E. & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2017, 1, 12-30.

Bennett, S. J. & Maton, K. A. & Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39* (5), 775-786.

Beyazgül, G. (2019). *Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çevik, O. & Kırmızı, C . (2020). Z kuşağında bilinçli farkındalığın öznel mutluluğa etkisi: öz şefkatin aracı rolü. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 183-202. DOI: 10.29029/busbed.738994.

Çoban, G. (2006). *E-devlet istanbul valiliği uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Dönmez, D. (2007). *Dünyada ve Türkiye'de e-devlet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Ergün, E & Kurnaz, F . (2019). E-öğrenme Ortamlarında Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science, 12* (2), 532-549. DOI: 10.30831/akukeg.407029.

Güler, H , Şahinkayası, Y & Şahinkayası, H . (2017). İnternet ve Mobil Teknolojilerin Yaygınlaşması: Fırsatlar ve Sınırlılıklar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (14) , 186-207 . DOI: 10.31834/kilissbd.341511.

Işık, S. (2019). *Dijital çağda kuşaklararası farklılıklar ve Z kuşağı: Dijital yerliler ve dijital göçmenlerin teknoloji kullanım özelliklerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

McMahon, M., & Pospisil, R. (2005). *Laptops for a digital lifestyle: The role of ubiquitous mobile technology in supporting the needs of millennial students.* Paper presented at EDUCAUSE Australasia 2005: The next wave of collaboration, Auckland.

Naggy, A. & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or Science?. *Acta Technologica Dubnicae, 7*(1), 107-115.

Oblinger, D. & Oblinger, James L. (2005). *Educating the Net Generation*. Brockport Bookshelf. 272. https://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/272.

Sarıoğlu E. B.& Özgen E. (2018), Z kuşağının sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(60):1067-1081.

Yalçın Kayıkçı, M. & Kutluk Bozkurt, A. (2018). Dijital çağda Z ve alpha kuşağı, yapay zeka uygulamaları ve turizme yansımalar. *Sosyal Bilimler Metinleri* Yıl: 2018, Sayı: 01:54-64.

Ortaokuldaki Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Taha Yazar , Dicle Üniversitesi, Türkiye, tahayazar2011@gmail.com

Cebrail Baran, Dicle Üniversitesi, Türkiye, cebrailbaran1978@gmail.com

Öz

Okullarımızda önem verilen konular içerisinde öğrencilerimizin başarı durumlarını artırmak en başta gelmektedir. Öğrencilerin, okula yardımcı ve yetişmelerini destekleyici kurslara ciddi şekilde katılmaları başarıyı artıran önemli bir etkendir. Bu araştırmanın amacı, ortaokuldaki destekleme ve yetiştirme kurslarının, bu kurslarda görev alan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya iline bağlı Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde bulunan 10 ortaokulda açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 65 öğretmen katılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada, görüşme sorularının her birine verilen yanıtlardan elde edilen verilerle tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için de öğretmenlerin belirttiği ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) görev alma gerekçelerinin başında ekonomik getiriden yararlanmak ve öğrencilerin sınav başarılarına katkıda bulunmak gelmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin kurslara katılma sebeplerinin başında ders başarısını arttırmak ve sınavlarda başarılı olmak görüşü hakimdir. Kursların amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin başında öğrencilerin birçoğunun devamsızlık yapması ve yeterince istekli öğrencilerin kurslara gelmediği şeklindedir. Kursların daha nitelikli hale gelmesi için öğretmenlerin önerilerinin başında kursa yönelik kaynak kitapların, ders materyallerin dağıtılması ve öğrencilerin devam takibinin ciddi şekilde yapılması şeklinde olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen, ortaokul, destekleme ve yetiştirme kursu, DYK.*

Abstract

Increasing students' success is prior subject which we give importance at schools. The most important factor is that students' attending the courses which support and help their success at schools. The aim of this research is to evaluate the supporting and training courses according to the thoughts of teachers who take part at these courses. ln this research, it has been benefited from qualitative research method. The research has been executed with the phenomenology design which is one of the qualitative research designs. The teachers took part in this research working group who teach at supporting and training courses at 10 secondary schools in Battalgazi and Yeşilyurt Malatya in 2017-2018 education year. 65 teachers joined the research. It was benefited from descriptive analysis for solving the verifies at the end of the interview. In this research, a thematic framework has been made with the verifies based on the responses to the questions of the interview. It has been cited directly from the statements of the teachers to reflect their views. According to the findings in the research that the reason of the teachers' taking part at these courses is economic benefits and helping to increase students' success. According to teachers, the reason of the students' attending these courses is to increase school success and being successful in exams. Teachers have some negative thoughts related to actualising of the courses' aim. That is to say, most students don't attend the courses regularly and they don't attend gladly enough. The first advice of the teachers about courses' becoming more quality is handing out supplementary books and lesson materials to the students and also checking out the students' attending courses seriously.

Keywords: *Teacher, secondary school, supporting and training course, DYK.*

Giriş

Akademik başarının artırılması, öğrencilerin öncelikle sistematik bir şekilde çalışmasıyla ve onların doğru yönlendirilmesiyle ilgilidir. Başarıyı arttırmak için önce öğrenciler iyi analiz edilmelidir (Bozkurt, 2013). Çalışma ve çaba gösterme gücü, aktiflik, çalışma hızı ve etkinliği gibi durumlar öğrenci başarısını etkiler (Roman, 2014). Ayrıca, öğrencilere ileriye yönelik hedefler sunmak, sınav kaygısı üzerine seminerler düzenlemek, düzenli okuma saatleri yapmak, güvenilirliği ve geçerliliği artırmak için gerçek sınav ortamları oluşturmak öğrencilerin akademik başarısını artıran faktörler olarak görülmektedir (Bozkurt, 2013). Öğrencilerin, okula yardımcı ve yetişmelerini destekleyici kurslara katılmaları da başarının artırılması için önemli bir etkendir.

Ülkemizdeki öğrenci sayısı yüksek ve nitelikli okul sayısı düşük olduğu için, tüm öğrencilerin istedikleri okullarda eğitimlerine devam etmeleri mümkün değildir. Bu amaçla öğrenciler ülkemizde ortaöğretime geçiş sistemi kapsamında sınavlarla okullara yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Metin, 2013). Bu sınavlarda başarı göstermek isteyen öğrenciler kurs, etüt merkezi ve dershane gibi sınava hazırlık merkezlerine kayıt olma ihtiyacı duymaktadırlar. Nitekim öğrencilerinin bu sınavlarda başarılı olmasını isteyen maddi durumu elverişsiz bazı veliler, temel ihtiyaçlarından kesinti yaparak öğrencilerini sınava hazırlık merkezlerine gönderme zorunluluğunu hissetmektedirler. Bu durumun toplumda okulların sorgulanmasına ve dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüşümüne yol açtığını söyleyebiliriz.

Nitekim 14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 01/03/2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile dershaneler kapatılarak resmî okullar ile halk eğitimi merkezi müdürlüklerine bağlı olarak tamamen ücretsiz olan Destekleme Ve Yetiştirme Kursları açılmıştır. Daha sonra 2004 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi yürürlükten kaldırılarak yerine 23/09/2014 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Örgün Ve Yaygın Eğitimi Destekleme Ve Yetiştirme Kursları Yönergesi getirilmiştir. Bu yönerge de yürürlükten kaldırılarak yerine Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme Ve Yetiştirme Kursları Yönergesi getirilmiştir. Yönerge en son 06/09/2019 tarihinde güncellenmiştir.

Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) kapsamında il/ilçe temsilcileri ve okul müdürleri ile çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Bu çalıştayların sonucunda; DYK'ların öğrenciler ve öğretmenler tarafından kabul edildiği ve toplumdaki okul dışı kurumlara duyulan ihtiyacın azaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumun, toplumda vazgeçilmez olarak görülen, büyük bütçelerle ve yıllardır devam eden okul dışı eğitim kurumlarının faaliyetlerinin, DYK marifeti ile herhangi bir toplumsal rahatsızlık oluşmadan sona ermesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Çalıştaylarda belirtilen bir diğer durum, DYK'daki öğrencilerden hiçbir ücret talep edilmemesi nedeniyle milyonlarca liranın ailelerin cebinde kalmasıdır (Meb, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı, dershane dönüşümünün yaratmış olduğu boşluğu ortadan kaldırmak ve DYK'larında istenilen verimi elde edilebilmek adına DYK'larda daha fazla öğretmenin görev alması için görev alacak öğretmenlere yönelik özlük haklarında bir takım iyileştirmeler yapmıştır. Nitekim 15 Nisan 2015 tarihli ve 29327 sayılı Resmi Gazetedeki madde 9'a göre (Resmi Gazete, 2015-a), Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlere ek derslerin %100 fazlasıyla ödeneceğini belirtilmiş ve 17 Nisan 2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazetedeki madde 40'a göre (Resmi Gazete, 2015-b), Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hizmet puanlarına, bu kapsamda görev yaptıkları her ay için 0,5 puan ekleneceğini belirtmiştir.

İlgili alan yazına bakıldığında destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik araştırmaların çok az sayıda yapıldığı görülmektedir. Canpolat ve Köçer'in (2017) yapmış olduğu araştırması sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle dersleri faydalı bulmuşlardır, fakat kursların henüz yeni başlaması ve dershanelerin halen devam etmesi nedeniyle öğrencilerin kurslara katılımının düşük olduğunu; ebeveynlerin ve öğrencilerin bu kurslar hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Uğurlu (2017) yaptığı araştırmasında, destekleme ve yetiştirme kurslarında öğrenci devamsızlığının önemli bir problem olduğunu ve çözüm beklediğini göstermiştir.

Ünsal ve Korkmaz (2016) çalışmasında öğretmenler, bu kursların ekonomik ve özlük haklar açısından kendilerine önemli bir katkı yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca bu kursların öğrencilerin ders ve sınav

başarısını arttırmaya ve problem çözme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan, kursların öğretmenlerin yorgunluğuna, kötü performanslarına ve sınıfta disiplin sorunlarına yol açtığı anlaşılmaktadır.

Göksu ve Gülcü'nün (2016) öğretmen görüşlerine yönelik araştırmasında, öğretmenlerin kurslarda görev almalarının en önemli sebebinin ek ders ücretinin olduğu ve kurslarda en öncelikli sorunun ders materyal eksikliğinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibariyle yürürlüğe konulan örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları uygulamasının yeni olması sebebiyle yaşanabilecek sorunların ve aksayan yönlerin öğretmen görüşleriyle belirlenmesi ve ayrıca bu konuyla ilgili daha önceden yapılan araştırmaların çok sınırlı olması yapılan bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu bakımdan, yapılan bu çalışmanın uygulamadan sorumlu ve bu alanda yetkili mercilere bir geri bildirim sağlayacağı, farklı bir bakış açısı kazandıracağı ve konuyla ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara bir fikir vereceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaokuldaki destekleme ve yetiştirme kurslarının bu kurslarda görev alan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma büyük ölçüde bir sanattır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve doğal ortamda algı ve olayları gerçekçi ve bütünsel bir şekilde sunmak için nitel bir işlemin yapıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, öncelikle bireylerin yaşadığı dünyayı tanımlamayı ve olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamayı amaçlamaktadır (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995; akt: Onat Kocabıyık, 2016). Olgubilim, yaşanmış deneyimin değerlendirilmesine odaklanan bir yöntem (Jasper, 1994; Miller, 2003; akt: Onat Kocabıyık, 2016) olduğu için araştırmacılar olgubilimi, örgütlerdeki insan deneyiminin doğasını daha iyi anlamak için kullanmalıdır (Massarik, 1981, 1985; akt: Moreno, 2002).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya iline bağlı Battalgazi ve Yeşilyurt Merkez İlçelerinde bulunan 10 ortaokulda açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırmaya 65 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 46'ü (%71) erkek, 19'u (%29) kadın'dır. Öğretmenlerin 5'i (%8) 2-5 yıl arasında, 8'i (%12) 6-10 yıl arasında, 29'u (%45) 11-15 yıl arasında, 14'ü (%22) 16-20 yıl arasında ve 9'u (%14) ise 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin 53'ü (%82) Eğitim Fakültelerinden, 6'sı (%9) Fen Edebiyat Fakültelerinden ve 6'sı (%9) Diğer fakültelerden mezundur. Öğretmenlerin 56'sı (%86) Lisans, 6'sı (%9) Yüksek Lisans ve 3'ü (%5) Doktora eğitim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin 19'u (%29) Matematik, 15'i (%23) Türkçe, 11'i (%17) Sosyal Bilgiler, 7'si (%11) Fen ve Teknoloji, 6'sı (%9) Din Kültürü, 5'i (%8) Yabancı Dil/İngilizce, 2'si (%3) Beden Eğitimi branş öğretmenleridir.

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş kriterlere uyan tüm vakaların incelenmesidir. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya hazır olan ölçütlerin bir listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014; akt: Baltacı, 2018). Bu araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerin belirlenmesinde, öğretmenlerin 2017-2018 eğitim-öğretim yılında destekleme ve yetiştirme kurslarında görev yapmaları ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılmaları ölçüt olarak alınmıştır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Veriler.

Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	46
Branş	Türkçe	15
	Matematik	19
	Fen ve Teknoloji	7
	Sosyal Bilgiler	11
	Yabancı Dil/İngilizce	5
	Beden Eğitimi	2
	Din Kültürü	6
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	53
	Fen Edebiyat Fakültesi	6
	Diğer	6
Eğitim Düzeyi	Lisans	56
	Yüksek Lisans	6
	Doktora	3
Hizmet Yılı	2-5 yıl	5
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	29
	16-20 yıl	14
	21 yıl ve üzeri	9

Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırmalarda genellikle kullanılan bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taranarak çalışmalar incelenmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin bu kurslara ilişkin görüşlerine yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, iki uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanabileceği belirtilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin kendileri görüşme formunu doldurmuşlardır.

Görüşme formunda öğretmenlere şu beş soru yöneltilmiştir.

1. 1. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alma nedenleriniz nelerdir? Gerekçeleriyle açıklar mısınız?
2. 2. Öğrencilerinizin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılma nedenleri nelerdir? Örnekleriyle açıklar mısınız?
3. 3. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının amacına hizmet etmesi ile ilgili görüşlerinizi gerekçesiyle açıklar mısınız?
4. 4. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?
5. 5. Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının daha nitelikli hale gelmesi için önerileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar hem araştırmacı hem de başka bir uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan temalar ve kategoriler kapsamında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular ele alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik Yüzdesi = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 güvenirlik formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasında güvenirlik yüzdesinin en az %80 olması beklenmektedir. Araştırmanın güvenirliği %88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz tekniğinde veriler, araştırma sorularının temalarına göre düzenlenebilir veya görüşmede kullanılan sorular göz önüne alınarak sunulabilir. Betimsel analizde görüşmeye katılanların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, her bir görüşme sorularının yanıtlarından elde edilen verilerle tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için ise öğretmenler tarafından yapılan açıklamalardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken de öğretmenlerin isimleri yerine katılımcı 8 (K-8), katılımcı 20 (K-20) şeklinde kısalmayla kodlama yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenerek kodlanmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde uygulanan görüşme formlarından ve yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlere sorulan sorularla ilgili olarak beş tema altında incelenmiştir. Birincisi; öğretmenlerin kurslarda görev alma gerekçeleri; ikincisinde öğretmenlere göre öğrencilerin kurslara katılma sebepleri; üçüncüsünde kursların amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri; dördüncüsü öğretmenlerin kurslarda karşılaştığı başlıca sorunlar; beşincisi ise kursların daha nitelikli hale gelmesi için öğretmenlerin önerileri şeklinde bulgularda yer verilmiştir.

Tablo 2.

Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alma Nedenleriniz Nelerdir Gerekçeleriyle Açıklar Mısınız?

Tema	Kategoriler	f	%
Öğretmenlerin Kurslarda Görev Alma Gerekçeleri	Ekonomik getiriden yararlanmak	48	73,8
	Öğrencilerin sınav başarılarına katkıda bulunmak	23	35,4
	Daha fazla ve çeşitte soru çözmek	16	24,6
	Konuları tekrar yaparak pekiştirmek	14	21,5
	Öğrencilerin öz becerilerini artırmak	13	20
	Öğrencilerin konu eksiklerini tamamlamak	12	18,5
	Hizmet puanından faydalanmak	10	15,4
	Öğrencilerin soru çözme tekniğini geliştirmek	7	10,8
	İstekli olan öğrencilere ders vermek	5	7,7
	Yetiştiremediğim konuları kursta telafi etmek	5	7,7
	Branşımda daha etkin olmak	5	7,7
	Not kaygısı olmadan dersi daha zevkli hale getirebilmek	3	4,6
	Hafta sonu daha esnek çalışabilmek	2	3,1
	Boş zamanını değerlendirmek	2	3,1
	Bu kursların sürekliliğini sağlamak	2	3,1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) görev alma gerekçeleri sırasıyla; ekonomik getiriden yararlanmak (f=48), öğrencilerin sınav başarılarına katkıda bulunmak (f=23), daha fazla ve çeşitte soru çözmek (f=16), konuları tekrar yaparak pekiştirmek (f=14), öğrencilerin öz becerilerini artırmak (f=13), öğrencilerin konu eksiklerini tamamlamak (f=12), hizmet puanından faydalanmak (f=10), şeklindedir. ***'Ekonomik Getiriden Yararlanmak'* görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Tamamen ücret açısından ekonomimi destekleyecek olması gerekçesiyle görev alıyorum. Tabi böyle düşünmem öğrencilere gereken bilgiyi aktarmadığım anlamına gelmiyor." (K-17).

"… Başladığım yıl kurs ücretleri normal ek ders miktarıydı. Ancak zamanla ücretler iyileştirildi. Bu tabiî ki öğretmenleri memnun edecek bir gelişmeydi." (K-28).

"... Ayrıca destekleme kursunun getirisinin de fazla olması kurs verilmesini istememde bir etken." (K-35).

'*Öğrencilerin Sınav Başarılarına Katkıda Bulunmak*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"8.sınıf öğrencilerini sınava hazırlamak, onlara faydalı olabilmek." (K-7).

"DPYB ve LGS sınavına hazırlanan öğrencilerimize yardımcı olmak rehberlik etmek." (K- 11).

Tablo 3.

Öğrencilerinizin Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Nedenleri Nelerdir? Örnekleriyle Açıklar Mısınız?

Tema	Kategoriler	f	%
Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Kurslara Katılma Sebepleri	Ders başarısını arttırmak	31	47,7
	Sınavlarda başarılı olmak	28	43,1
	Konu eksiğini tamamlamak	25	38,5
	Aile baskısı	18	27,7
	Arkadaşlarıyla beraber olmak ve sosyal faaliyet	16	24,6
	Kursların ücretsiz olması	15	23,1
	Daha fazla soru çözmek	14	21,5
	Hafta sonunu verimli geçirmek	5	7,7
	Evdeki işlerden kaçmak	4	6,2
	Dersleri sevmek ve ilgi	3	4,6
	Soru çözme tekniğini geliştirmek	2	3,1
	Sınıf arkadaşları ile rekabet	2	3,1
	Not kaygısı olmadığı için daha rahat ortam	2	3,1
	Ders konularını daha iyi anlamak	2	3,1
	Bir sonraki yıla hazırlık	1	1,5
	Çözemedikleri soruları öğretmenlere sormak	1	1,5
	Eve yakın olması	1	1,5

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlere göre öğrencilerin kurslara katılma sebepleri sırasıyla; ders başarısını arttırmak (f=31), sınavlarda başarılı olmak (f=28), konu eksiğini tamamlamak (f=25), aile baskısı (f=18), arkadaşlarıyla beraber olmak ve sosyal faaliyet (f=16), kursların ücretsiz olması (f=15), daha fazla soru çözmek (f=14), şeklindedir. **'*Ders Başarısını Arttırmak*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Sanırım derslerde daha yüksek not alabilmek ve o alanda daha iyi kendilerini geliştirmek için geliyorlar." (K-17).

"5, 6 ve 7. sınıflarda artık bariz bir sınav kaygısı olmadığından bu sınıflar, daha çok derse destek anlamında geliyorlar." (K-44).

'*Sınavlarda Başarılı Olmak*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"Sınavlarda başarı göstermek için katılıyorlar. Örneğin 8.sınıf öğrencileri daha çok liselere giriş sınavlarında iyi bir derece alabilmek için kurslara katılıyorlar." (K-1).

"Ben 8.sınıf öğrencilerinin kurs derslerinde görevliyim. Öğrencilerin temel motivasyonu LGS'dir." (K-45).

Tablo 4.

Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Amacına Hizmet Etmesi İle İlgili Görüşlerinizi Gerekçesiyle Açıklar Mısınız?

Tema	Kategoriler	f	%
Kursların Amacına Hizmet Etmesi İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri	Olumlu Görüş		
	Öğrencinin ders ve sınav başarısını arttırmaktadır	17	26,2
	Daha fazla soru çözülüyor	8	12,3
	Ücretsiz olması, eğitimde fırsat eşitliği sağlıyor	8	12,3
	Ders tekrarıyla konular pekişiyor	5	7,7
	Öğretmenlere öğrencilerle daha fazla ilgilenme fırsatı veriyor	2	3,1
	Öğrencilerin soru çözme tekniği gelişiyor	2	3,1
	Öğretmenlere daha fazla etkinlik yapma imkanı veriyor	1	1,5
	İsteğe bağlı olduğu için öğrenmek isteyen öğrenciler katılıyor	1	1,5
	Dershane açığını kapatıyor	1	1,5
	Olumsuz Görüş		
	Öğrencilerin birçoğu devamsızlık yapmaktadır	11	16,9
	Yeterince istekli öğrenciler kurslara gelmiyor	8	12,3
	Kurslar ciddiyetle yapılmıyor	8	12,3
	Yeterli kaynak kitap vb. temin edilmiyor	6	9,2
	Hafta içi derslerden sonra kurslar öğrenciye ağır geliyor	4	6,2
	Kurslar iyi planlanmalı ve rutin denetimler yapılmalı	4	6,2
	Seviye sınıflarının oluşturulması gerekiyor	3	4,6
	Sadece maddi sebeplerle görev alan öğretmenler var	3	4,6
	Kursun öneminin kavranması için cüzi miktarda ücret alınmalı	3	4,6
	Sanatsal ve sportif etkinliklere önem verilmeli	2	3,1
	Veli ile iletişim artırılmalı	1	1,5
	Kurslar okul açıldıktan çok sonra başlıyor	1	1,5
	Sınıf mevcutları çok fazla	1	1,5
	Öğrenciler hafta sonu bir gün dinlenmeli	1	1,5

Tablo 4 incelendiğinde, kursların amacına hizmet etmesi ile ilgili **öğretmenlerin olumlu görüşleri sırasıyla;** öğrencinin ders ve sınav başarısını arttırmaktadır (f=17), daha fazla soru çözülüyor (f=8), ücretsiz olması eğitimde fırsat eşitliği sağlıyor (f=8), şeklindedir. **'*Öğrencinin Ders Ve Sınav Başarısını Arttırmaktadır'* görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Kurslar öğrencilerimizin bilgi beceri noktasında gelişimlerine katkı sağlıyor. Bu öğrenciler sınavlarda ve benzeri denemelerde yüksek puanlar alıp lise giriş sınavlarına daha iyi hazırlanmış oluyorlar." (K-20).

"Bulunduğum okulda DYK amacına hizmetin de ötesinde bir çalışma yürütülüyor. Neredeyse öğrenci ile bire bir veya özel ders gibi çalışmalar yapılıyor. Fırsatlardan istifade eden öğrenciler LGS'de de başarılı olacaklardır. Öğretmenler ve idareciler inanılmaz gayret ve efor harcıyorlar." (K-21). **'*Daha Fazla Soru Çözülüyor'* görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Hakkıyla yapıldığında amacına hizmet ettiğini düşünüyorum. Örneğin ben kurs sayesinde çok soruyu, farklı kaynakları buluşturmuş oluyorum. Hafta içinde kısıtlı zamandan dolayı ekstralara fazla yönelemiyoruz. Bu açığı hafta sonu kurslarıyla telafi ediyoruz." (K-40).

"Hafta içi ders süresi, konu anlatımı, deney yapımı, etkinlikler, ödev kontrolü vs. derken soru çözmek için fazla bir zaman kalmıyor. En fazla 10-20 soru çözülebiliyor. Hafta sonu bu soru çözme işi bazen 100-150 leri bile bulabiliyor. Böylece bu eksiği kapatıyor." (K-47).

'*Ücretsiz Olması Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlıyor'* görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"Öğrencilerin ücretsiz bu kursları alabilmeleri eğitimde fırsat eşitliğini sağladığını düşünüyorum." (K-12).

"Bu kurslar, özel kurumlarda destek alan öğrencilerle bu imkana sahip olmayanlar arasındaki eşitsizliği giderdiği için önemsiyorum." (K- 49).

Yine tablo 4 incelendiğinde, kursların amacına hizmet etmesi ile ilgili **öğretmenlerin olumsuz görüşleri sırasıyla**; öğrencilerin birçoğu devamsızlık yapmaktadır (f=11), yeterince istekli öğrenciler kurslara gelmiyor (f=8), kurslar ciddiyetle yapılmıyor (f=8), yeterli kaynak kitap vb. temin edilmiyor (f=6), hafta içi derslerden sonra kurslar öğrenciye ağır geliyor (f=4), kurslar iyi planlanmalı ve rutin denetimler yapılmalı (f=4), şeklindedir. **'*Öğrencilerin Birçoğu Devamsızlık Yapmaktadır*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Amacına hizmet etmesi için önce belli, bilinçli, ilgili öğrencilerin bu kursa katılması sağlanmalıdır. Katılan bu öğrencilerin devam-devamsızlık durumu çok iyi bir şekilde takip edilmeli, gelmediği durumlarda kendisine ve velisine bunun nedenleri sorulmalıdır." (K-16).

"Bu kurslarda öğrencilerin çoğu devam etme konusunda istikrarlı davranmamaktadır. Daha fazla matematik ile uğraşmaktan yorulmakta, sıkılmakta oldukları için kursa katılımda süreklilik göstermediklerini düşünüyorum. Bu devamsızlıklar yüzünden kursun amacına hizmet etmediğini düşünüyorum. (K-36).

'*Yeterince İstekli Öğrenciler Kurslara Gelmiyor*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"… Gerçekten kurstan gerçek manada faydalanmak isteyen öğrencilerin seçilmesine özen gösterilmelidir… bu sağlanmadığı için kursların büyük oranda amacına hizmet etmediğine inanıyorum." (K- 35).

"Kursa sınıfın çok az bir kısmı gönüllü gelmektedir. Hafta içi okuldan sonra yorgun oldukları için, hafta sonu ise ayrıca dinlenmek istedikleri için kursa hevesli bir şekilde gelmemektedirler. Bu da eğitimi olumsuz etkilemektedir." (K- 36).

Tablo 5.

Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Karşılaştığınız Başlıca Sorunlar Nelerdir? Açıklar Mısınız?

Tema	Kategoriler	f	%
Öğretmenlerin Kurslarda Karşılaştığı Başlıca Sorunlar	Öğrenci devamsızlığı sorunu	37	56,9
	İsteksiz öğrenciler	19	29,2
	Test ve kaynak kitap eksikliği	14	21,5
	Veliler tarafından kursların öneminin anlaşılamaması	9	13,8
	Ücretsiz olmasından dolayı öğrenciler tarafından kursların öneminin anlaşılamaması	8	12,3
	Kursların iyi planlanmaması	7	10,8
	Seviye sınıfların olmaması	3	4,6
	Disiplin sorunları	3	4,6
	Öğrenci hazır bulunuşluğunun düşük olması	3	4,6
	Hafta sonu kurslarının Milli Eğitim Bakanlığın ve ÖSYM' nin yaptığı genel sınavlarla çakışan günlerde yapılamaması	3	4,6
	Hafta içi derslerinden sonra kurslar öğrenciye ağır geliyor	3	4,6
	Deneme sınavının yetersiz yapılması	2	3,1
	Öğretmen motivasyonunun düşüklüğü	2	3,1
	Sınıfların kalabalık olması	2	3,1
	Kursların sosyal ve kültürel etkinliklerle desteklenmemesi	2	3,1
	Denetim eksikliği	1	1,5
	Hafta sonu kurslarından dolayı dinlenme sorunu	1	1,5
	Kursların okulların açılmasından çok sonra başlaması	1	1,5

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin kurslarda karşılaştığı başlıca sorunlar ile ilgili öğretmenlerin görüşleri

sırasıyla; öğrenci devamsızlığı sorunu (f=37), isteksiz öğrenciler (f=19), test ve kaynak kitap eksikliği (f=14), veliler tarafından kursların öneminin anlaşılamaması (f=9), ücretsiz olmasından dolayı öğrenciler tarafından kursların öneminin anlaşılamaması (f=8), kursların iyi planlanmaması (f=7), şeklindedir. '***Öğrenci Devamsızlığı Sorunu'* görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Özellikle bazı öğrencilerin başladığı kursu (tabiî ki heyecanla başlıyorlar) kısa sürede saman alevi gibi terk etmeleri ile son bulan kurstan bizim de heyecanımızı düşürüyorlar. (K-37).

"Devamsızlık konusunda kurslarda çok dalgalanma yaşanıyor. Paralı kurslarda öğrenci ve veli ücret ödediği için devam hususunda daha ciddiyetli davranmaktadır. (K-40).

'*İsteksiz Öğrenciler'* görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"Öğrenme amacında olmayan aile baskısıyla kursa gelen öğrencilerin genel ahengi bozması söz konusu olabiliyor." (K- 38).

"Gönüllülük esasına dayansa da bazı öğrencilerin mecburiyet hissiyle gelmesi kursun verimli geçmesini baltalayan bir durumdur." (K-53).

Tablo 6.

Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Daha Nitelikli Hale Gelmesi İçin Önerileriniz Nelerdir? Açıklar Mısınız?

Tema	Kategoriler	f	%
Kursların Daha Nitelikli Hale Gelmesi İçin Öğretmenlerin Önerileri	Kursa yönelik kaynak kitap, ders materyalleri dağıtılmalı	24	36,9
	Öğrencilerin devam takibi ciddi yapılmalı	15	23,1
	Kurslar ücretli olmalı	14	21,5
	Kurslar ders dışı etkinliklerle desteklenmeli	9	13,8
	Sadece öğrenmeyi isteyen öğrenciler kursa katılmalı	8	12,3
	Aylık değerlendirme sınavı yapılmalı	7	10,8
	Ailelere kursların önemi hakkında bilgilendirme yapılmalı	6	9,2
	Seviye grupları oluşturulmalı	6	9,2
	E-kurs modülündeki test materyalleri zenginleştirilmeli	5	7,7
	Öğretmen-veli-öğrenci iş birliği arttırılmalı	4	6,2
	Kurs denetimi düzenli yapılmalı	4	6,2
	Öğrenci ihtiyacına göre kurslar iyi planlanmalı	4	6,2
	Temel dersler dışındaki derslerden de kurs açılmalı	3	4,6
	Kurs ders saati arttırılabilir	3	4,6
	Kurs zorunlu hale getirilmeli	2	3,1
	Her okulda değil belli başlı okullarda kurslar açılmalı	2	3,1
	Öğrencilerin bizzat istediği derslerden kurs açılmalı	2	3,1
	Öğrenci bizzat seçtiği öğretmenden ders almalıdır	2	3,1
	Öğrencileri kurslara katılmaya özendirici etkinlikler yapılmalı	2	3,1
	Disiplin sorunu yaşatan öğrencilere yaptırım uygulanmalı	2	3,1
	Rehberlik servisleri etkin olarak çalışmalı	2	3,1
	Sınıf mevcutları kalabalık olmamalı	2	3,1
	Her dersten değil bazı derslerden kurs açılmalı	1	1,5
	Öğretmenler yaptıkları faaliyetleri raporlaştırmalı	1	1,5
	Nitelikli öğretmenlere görev verilmeli	1	1,5
	Sadece sınava yönelik çalışmalar yapılmalı	1	1,5
	Okuduğunu anlamaya, ifade etmeye yönelik eğitim verilmeli	1	1,5
	Akıllı tahtada eba (eğitim bilişim ağı) ders modülü daha etkin kullanılmalı	1	1,5
	Öğrencinin kursta aldığı ders, ölçülerek değerlendirilmeli	1	1,5
	Her dersin eğlenceli yönü ön plana çıkarılmalı	1	1,5

Tablo 6 incelendiğinde, kursların daha nitelikli hale gelmesi için öğretmenlerin önerileri ile ilgili öğretmenlerin görüşleri sırasıyla; kursa yönelik kaynak kitap, ders materyalleri dağıtılmalı (f=24), öğrencilerin devam takibi ciddi yapılmalı (f=15), kurslar ücretli olmalı (f=14), kurslar ders dışı etkinliklerle desteklenmeli

(f=9), sadece öğrenmeyi isteyen öğrenciler kursa katılmalı (f=8), aylık değerlendirme sınavı yapılmalı (f=7), şeklindedir. **'*Kursa Yönelik Kaynak Kitap, Ders Materyalleri Dağıtılmalı*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:**

"Hafta sonuna özel kazanımlara uygun şekilde sıralanmış soru tipi çeşidi bol olan (açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme vs.) bir kaynak devlet tarafından dağıtılabiir." (K- 47).

"… Ayrıca kazanım testleri oldukça yetersiz. Hep aynı soruların tekrarı var. Daha yol gösterici kaynak ve doküman olmalı." (K- 52).

"… Ayrıca tüm öğrenci ve öğretmenlere yazılı kaynaklar dağıtılabilir." (K-54).

'*Öğrencilerin Devam Takibi Ciddi Yapılmalı*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"Kurslara katılımın önemini hem öğrenciye, hem veliye daha iyi anlatmak gerekir. Devamsızlık konusunda daha titiz davranılmalı, gerekirse veli ile iş birliği yoluna gidilmeli." (K-36).

"… Kursa katılım, okula devam gibi zorunluluk taşımalı ve yaptırımı olmalıdır." (K- 22).

'*Kurslar Ücretli Olmalı*' görüşlerini dile getiren öğretmenler bunu şöyle ifade ettiler:

"En başta sembolik de olsa çok küçük bir miktar katılan öğrenci velisinden maddi destek alınmalı. Bu miktar kaynak alımında kullanılabilir. Amaç ücret ödeyen velinin ve öğrencinin daha katılımcı olması." (K-31).

"Kursları, ailelere ve öğrencilere etkili hale gelmesi için okula da katkı sağlaması için ücret alınmalıdır." (K-50).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alma gerekçelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok ekonomik getiriden yararlanmak konusu dile getirilmiştir. 15 Nisan 2015 tarihli ve 29327 sayılı Resmi Gazetedeki madde 9'a göre (Resmi Gazete, 2015-a), Millî Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlere ek derslerin %100 fazlasıyla ödeneceğini belirtilmiştir. Göksu ve Gülcü' nün (2016) yaptıkları çalışmaya göre de öğretmenlerin kurslarda görev almalarının en önemli sebebinin ek ders ücreti olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alma gerekçelerine ilişkin bir diğer sonuç, öğretmenlerin öğrencilerinin sınav başarılarına katkıda bulunmak isteğidir. Nitekim Ortaokul 5. sınıf ve lise 11. sınıf dahil bu aradaki sınıflarda kayıtlı olan ve şartları tutan tüm öğrenciler, milli eğitim bakanlığının yapmış olduğu bursluluk sınavlarına girebilir ve başarılı oldukları takdirde lisede mezun olana kadar burs ücretlerini alabilirler. Ayrıca daha iyi liselerde öğrenim görmek isteyen öğrenciler de 8.sınıfta liseye geçiş sınavlarına girip başarı puan sıralamasına göre tercih ettikleri liselere kayıt hakkı kazanabilirler. İşte bu sınavlarda başarı göstermek isteyen öğrenciler kurs merkezlerine kayıt olup destek alma ihtiyacı duymaktadırlar. Ünsal Ve Korkmaz (2016) Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesine yönelik araştırma yapmıştır. Bu çalışmada destekleme ve yetiştirme kursunun öğrenciye katkısı bağlamında öğretmenler; öğrencilerin daha çok ders ve sınav başarılarını artırdığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görev alma gerekçelerine ilişkin bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin kursta daha fazla ve çeşitte soru çözmek isteğidir. Zaten hem ders hem sınav başarısını arttırmak isteyen her bilinçli öğrenci, çeşitli türde ve çok sayıda soru çözmesi gerektiğinin bilincindedir. Baştürk ve Doğan'ın (2011) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlere göre dershanede verilen eğitimden bir öğrencinin yeterince faydalanabilmesi için o öğrencinin dershane tarafından verilen dokümanları düzenli olarak çözmesi ve yapamadığı soruları dersin öğretmenine sorarak eksiklerini gidermek için çaba göstermesi görüşüne varmıştır.Öğretmenlere göre öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma sebeplerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok dile getirilen görüş ders başarısını arttırmak olmuştur. Uğurlu (2017) yaptığı çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin akademik gelişimlerine, ders başarılarına önemli katkıları olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma sebeplerine ilişkin bir diğer görüş ise sınavlarda başarılı olmak şeklinde olmuştur. Öğrenciler, hazırlandığı kurum tarafından ne kadar ciddiyetle yetiştirilirse ve kurumun yapmış olduğu sınavlara ne kadar fazla katılırsa sınava hazırlık aşamasında o ölçüde

başarılı olmaktadır. Öğrencilerin sınavda başarılı olması için ayrıca gireceği sınavın kurallarını çok iyi bilmesi, sınav heyecanını kontrol etmesi, sınavla alakalı bilgi eksikliklerini gidermesi ön şarttır (Morgil vd., 2001). Akkaya (2017) çalışmasında ise öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarını tercih etmesindeki en önemli etkenlerin öğrencilerin YGS ve LYS sınavlarına hazırlanmak istemeleri, açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının tamamen ücretsiz olması, yaşadıkları yerleşim yerinde sınava hazırlanmak için başka bir alternatifin olmaması, anne ve babalarının yönlendirmeleri, üniversite sınavlarına hazırlık sürecinde konu eksiklerini gidermek ve konuları pekiştirmek ile akademik başarılarını daha da artırmak hususlarını da destekleme ve yetiştirme kurslarını tercih etmelerindeki diğer önemli nedenler olarak görmüşlerdir sonucuna ulaşmıştır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok öğrencinin ders ve sınav başarısını arttırmaktadır görüşü dile getirilmiştir. Gerçekten de bir öğrenci ne kadar yeterince ve bilinçli olarak hazırlık içerisinde olursa o kadar ders ve sınav başarısını arttırır. İşte destekleme ve yetiştirme kursları öğrencilere ders ve sınavlarda başarılı olma bilgisini, bilincini ve çabasını vermektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerine ilişkin diğer sonuç, öğretmenler tarafından öğrencilerin soru çözme tekniği gelişiyor ve daha fazla soru çözülüyor görüşü dile getirilmiştir. Bozbayındır ve Kara (2017) yaptıkları çalışmalarında, bu kursların öğrencilerin soru çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulundukları sonucuna varmışlardır. Buna ek olarak, öğrenciler derslerini daha çok öğretmenlerin rehberliğinde okul gibi kontrollü bir ortamda uygularlar ve bu da soru çözme becerileri gibi alışkanlıklarında daha rahat olmalarını sağlar şeklinde ifade etmişlerdir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerine ilişkin bir diğer sonuç, öğretmenler tarafından ücretsiz olması eğitimde fırsat eşitliği sağlıyor görüşü dile getirilmiştir. Kursların ücretsiz olması, odaklanılması gereken bir diğer önemli konudur ve aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği sağlamada etkili bir unsurdur (Nartgün ve Dilekçi, 2011). Özellikle ekonomik gelir düzeyi açısından dar gelirli ailelerin çocukları için okullarda düzenlenen Milli Eğitim Bakanlığı destekli hafta sonu kursları önemli bir fırsattır (Uğurlu ve Aylar, 2017). Türkiye'nin her ili ve ilçesinde hatta kasaba ya da köylerdeki büyük okullarda da açılan bu kursların, ücretsiz olması nedeniyle öğrencilerin ekonomilerine, yaşadıkları yerleşim yerinde açılmış olması nedeniyle de öğrencilerin yollarda harcayacakları zaman ve enerjinin de tasarrufuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Akkaya, 2017).

Destekleme ve yetiştirme kurslarının amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin olumsuz görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenler tarafından en çok öğrencilerin birçoğu devamsızlık yapmaktadır görüşü dile getirilmiştir. Bozbayındır ve Kara (2017) yaptığı çalışmasında da öğretmenler tarafından öğrencilerin yapmış olduğu devamsızlık konusu en çok dile getirilmiştir. Sarıca (2019) çalışmasında, yaşanan en önemli sorunun öğrenci devamsızlığı olduğunu ilk sıraya koymuştur. Öztürk (2018) ise yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına öğrencilerin devamının akademik başarıyı artıran bir faktör olarak gördüğünü belirtmektedir. Nitekim Green vd. (2019) de okuldaki kopukluğun genellikle devamsızlıkla birlikte ortaya çıktığını ve bunun sonucunun da akademik başarısızlığı getirdiğini söyler. Ayrıca İdin ve Tozlu da (2011) yaptığı çalışmasında, dershaneye devam eden öğrencilerin önemine vurgu yapmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının amacına hizmet etmesi ile ilgili öğretmenlerin olumsuz görüşlerine ilişkin bir diğer sonuç, öğretmenler tarafından yeterince istekli öğrenciler kurslara gelmiyor görüşü dile getirilmiştir. Bir derse karşı olumlu bir tutuma sahip olan bir öğrencinin, istekli ve mutlu bir şekilde sınıfa gelip derse katılması; öte yandan, derse karşı olumsuz tutumları olan bir öğrencinin ise isteksiz, mutsuz ve huzursuz bir şekilde derse katılmak istememesi gibi durumlar duyuşsal bir tepkidir. Öğrencilerin bir derse karşı ilgi ve tutumları bu dersteki başarılarını çok yakından etkiler (Saf, 2011).

Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaştığı başlıca sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde, devamsız öğrencilerin ve isteksiz öğrencilerin yanı sıra sırasıyla, test ve kaynak kitap eksikliği, veliler tarafından kursların öneminin anlaşılamaması, ücretsiz olmasından dolayı öğrenciler tarafından kursların öneminin anlaşılamaması, kursların iyi planlanmaması, seviye sınıfların olmaması, disiplin sorunları, öğrenci hazır bulunuşluğunun düşük olması gibi sorunlar öğretmenler tarafından sıralanmıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan sorunların birçoğu, aynı zamanda bu kursların amacına hizmet etmemesi yönüyle de örtüşmektedir. Türküresin (2018) çalışmasında, destekleme ve yetiştirme kurslarındaki sorunlara ilişkin öğretmenlerin en çok kaynak yetersizliğinden şikayetçi oldukları sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin, ek kaynak almanın yasak olduğunu ve kaynak tedarikinde yetersiz durumda olduklarını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha nitelikli hale gelmesi için öğretmenlerin önerilerine ilişkin

bulgular incelendiğinde, öğretmenler tarafından en fazla kursa yönelik kaynak kitap, ders materyalleri dağıtılmalı görüşü dile getirilmiştir. Nitekim (Karp ve Stacey, 2013) kurs materyalleri, öğrencilere kariyer hedeflerine ulaşmada yardımcı olacak kılavuzlar içerebilir. Çetin ve Ünsal (2016) çalışmasında öğretmenlerin, kursların aksamasına neden olan en önemli sorunun materyal eksikliği olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt da (2019) çalışmasında, destekleme ve yetiştirme kurslarının daha verimli olması için en çok üzerinde durulan hususun kaynak kısıtlamasının kalkması sonucuna varmıştır. Biber ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışmaya göre, kursların sınava uygun şekilde kendilerini hazırlamadığını düşünen öğrenciler, buna neden olarak en fazla (%82) çalışma kâğıdı, test kitabı gibi gerekli yardımcı materyallerin kendilerine verilmediğini, kursların bunlarla desteklenmediğini savunmaktalar. Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha nitelikli hale gelmesi için öğretmenlerin önerilerine ilişkin diğer sonuç, öğretmenler tarafından öğrencilerin devam takibi ciddi yapılmalı görüşü dile getirilmiştir. Pek tabiî ki kurslara sürekli devam eden öğrenciler kursların amaçlarından azami yarar sağlamaktadırlar. Temelli, Kurt ve Köse (2010) çalışmalarına göre, uzun süredir dershaneye devam eden öğrenciler, dershanedeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin, dershane tarafından sağlanan maddi olanaklardan daha önemli olduğunu anlamışlardır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha nitelikli hale gelmesi için öğretmenlerin önerilerine ilişkin bir diğer sonuç ise öğretmenler tarafından kurslar ücretli olmalı görüşü dile getirilmiştir. Ergün (2017) araştırmasında, katılımcıların kursların ücretsiz olması ile ilgili olarak kursların değerinin azaldığına inanmaktadır demektedir. Uğurlu da (2017) yaptığı çalışmada, destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olmasından dolayı veli ve öğrenciler tarafından yeterince önemsenmediği sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen görüşlerini kapsamlı bir şekilde tanımlamak için, daha geniş katılımla nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.
- Benzer bir çalışma destekleme ve yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin velileriyle de yapılarak, veli görüşlerinin belirlenebilmesi için nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.
- Destekleme ve yetiştirme kursları hakkındaki öğretmen-öğrenci-veli- kurs yöneticisi arasında iletişim ve iş birliğinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Akkaya, A. (2017). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi / Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231-274.

Baştürk, S. ve Doğan, S. (2011). Özel Dershane Matematik Öğretmenlerinin Özel Dershaneleri Değerlendirmeleri. E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(3): 68-86.

Biber, A.Ç., Tuna, A., Polat, A.C., Altunok, F. ve Küçükoğlu, U. (2017). Ortaokullarda Uygulanan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Dair Öğrenci Görüşleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 103-119.

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 324-349.

Bozkurt, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Canpolat, U. ve Köçer, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi, AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7(1): 123-154.

Çetin, A., Ünsal, S. (2016). Orta Öğretim Destekleme ve Yetiştirme Kursunda Görev Yapan Öğretmenlerin

Kursların İşlevine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Antalya.

Ergün, M. (2017). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1): 153-171.

Green G. & DeFosset, A. & Kuo, T. (2019) Residential Mobility Among Elementary SchoolStudents in Los Angeles County and Early School Experiences: Opportunities for Early Intervention to Prevent Absenteeism and Academic Failure. *Front. Psychol.* 10:2176. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02176

İdin, Ş. (2011). İlköğretim Okullarında Hafta Sonları Düzenlenen Kursların 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Açısından Seviye Belirleme Sınav Başarısına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi /Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Karp, M.M. & Stacey, G.W. (2013). Student Success Courses For Sustained İmpact. Community College Research Center. Teachers College, Columbia University. Retrieved from https://doi.org/10.7916/D8J10150

Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından

Karşılaştırma. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1): 55-66.

Meb. (2016). Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Tanıtım Kitapçığı. Ankara: MEB Yayınları. Erişim tarihi:16/05/2018,

http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/21032712_tanitimktapiidyk1.pdf

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 67-83.

Moreno, V. (2002). "Validity Issues In Phenomenologıcal Research: Bridging Theory And Practice In A Study Of It-Driven Radical Organizational Change". Amcis 2002 Proceedings. 241. http://aisel.aisnet.org/amcis2002/241

Morgil, İ., Yılmaz, A., Geban. Ö. (2001). Özel Dershanelerin Üniversiteye Girişte Öğrenci Başarısına Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 21, 89-96.

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021

Öztürk, O. (2018). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görev Alan Öğretmenler İle Görev Almayan Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

RG (Resmi Gazete: 14 Mart 2014/ Sayı: 28941), (2014). Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kanun No: 6528, Kabul Tarihi: 1/3/2014, Erişim Tarihi: 12.05.2018, http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler//2014/03/20140314.htm/20140314.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler//2014/03/20140314.htm

RG (Resmi Gazete: 14 Nisan 2015/ Sayı: 29327), (2015-a). Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Kanun No: 6639, Kabul Tarihi:27/3/2015, Erişim Tarihi: 17.05.2018, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150415-1.htm

RG (Resmi Gazete: 17 Nisan 2015/ Sayı: 29329), (2015-b). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, Erişim Tarihi: 17.05.2018, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm

Roman, M. D. (2014). Students' Failure in Academic Environment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114, 170-177. DOI.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.679

Saf, A.S. (2011). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutum, Motivasyon Ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler İle İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sarıca, R. (2019). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) Yönelik Öğretmen Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 48 (221), 91-122. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/533020

Temelli, A., Kurt, M. ve Köse, E. Ö. (2010). Özel Dershanelerin Biyoloji Öğretimine Katkılarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2), 148-161.

Türküresin, H.E. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Kütahya İli Örneği. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: Aralık, 2018, 9(2), Sayfa: 73-85 . http://dergipark.gov.tr/aduefebder

Uğurlu, F. (2017). Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarında Görevli Öğretmenlerin Kurslara Yönelik Öz Algı Düzeylerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Uğurlu, F ve Aylar, F. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen Öz Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1): 28-43.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2): 87-118.

Yeşilyurt, A.G. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Algıları Doğrultusunda Destekleme Ve Yetiştirme Kurslarının Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyal Ağları Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi

Ahmet KESİCİ, Siirt, Türkiye

ahmetkesici@yahoo.com, *Orcid ID:* 0000-0003-1830-497X

Öz

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini sosyal ağları kullanma sıklığına göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmaya 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan 297 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Toplanan veriler Kruskal-Wallis H testi ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanlarının Facebook, Twitter, Instagram ve Youtube sosyal ağlarını kullanma sıklıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, sosyal ağ kullanımın sosyal ağları sık kullanan öğrenciler açısından bilişsel, akademik, bireysel ve toplumsal sorunlara neden olabilecek bir potansiyele sahip olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi, sosyal ağlar, sosyal medya.*

Analysis of University Students' Critical Thinking Dispositions in Terms of Frequency in Their Social Networks Usage

Abstract

This study aimed to analyze critical thinking disposition of university students in terms of their social media usage levels. General survey model was adopted in the study and the participants were from differing departments of a state university in Turkey, 297 students in total in the fall semester of 2019-2020 academic years. Data was collected by using "Critical Thinking Disposition Instrument" and "Information Form". The collected data was evaluated by applying Kruskal-Wallis H test. It was found that, there was no significant difference between average critical thinking disposition scores based on the usage frequency of Facebook, Twitter Instagram and Youtube. According to the findings of the study, it was concluded that overuse of social networks might have a potential to cause cognitive, academic, individual and social problems for students with low critical thinking disposition.

Key Words: *Critical thinking, critical thinking disposition, social networks usage, social media.*

Giriş

İnternet ve bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler hayatın her alanında etkisini göstermekte ve bu teknolojiye dayalı üretilen araçlar insan yaşamının vazgeçilemeyen unsurları haline gelmişlerdir. İletişim, bilgi edinme ve eğlenme gibi amaçlarla kullanılan bilgisayar, akıllı cep telefonu ve tablet gibi dijital araçların uygun fiyatlarla üretilmesi ve pazarlanması nedeniyle günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadırlar (Yurdabakan, 2002). Kullanıcılarına sağladıkları kolaylıklardan dolayı bu araçlar hemen hemen her sektörde ve evlerde yaygın olarak kullanılmaktadırlar (Kesici, 2018). Bu nedenle yaşadığımız dönem "dijital çağ" olarak adlandırılmaktadır (Kaplan ve Ertürk, 2012).

Web 2.0 teknolojisindeki gelişmeler içeriğin kullanıcılar tarafından işbirliğine dayalı olarak oluşturulması, paylaşılması ve değişik kaynaklarla desteklenme imkanı sunmuştur (Hwang, Altmann ve Kim, 2009). Teknolojisinde yaşanan bu gelişmeler kişinin çevirimiçinde kendi profililini oluşturarak, zaman ve mekân engeli olmadan başkalarıyla iletişim ve etkileşimde bulunabilme imkanını sağlayan sosyal ağların gelişmesini

sağlamıştır (Kuss ve Griffiths, 2011). Sosyal ağlar kullanıcılarına sosyal ağlarda müzik, resim, yazı ya da video gibi dosyaları çevirimiçi paylaşabilme, birbirleri ile iletişim kurabilme, kendilerini özgürce ifade edebilme, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitli gruplara katılarak grupta bulunan diğer üyelerle etkileşimde bulunabilme imkânı sağlamaktadırlar (Evans, 2008). Bu nedenle sosyal ağlar, insan doğasının bir gereği olan kendini ifade edebilme ve sosyal gruplara katılma gibi sosyal ihtiyaçları kullanıcılarına çivirimiçinde gerçekleştirebilme imkânı sunarlar (Kesici, 2019). Ayrıca sosyal ağlar, modern dünyada bireyin sosyalleşme sürecini hızlandırmakta ve sosyalleşmesini tamamlamasında etkili araçlar olduğu belirtilmektedir (Dilmen ve Öğüt, 2010). -

Sosyal ağlar; değişik coğrafyalarda yaşayan insanların bilgi ve tecrübelerinin, çevrelerinde yaşanan olayların paylaşıldığı platformlar olması nedeniyle bilgi edinme amacıyla da kullanılmaktadırlar. Sahip oldukları bu özelliklerden dolayı sosyal ağalar zaman ve mekân sınırlılığının aşılmasında ve dünyanın adeta küresel bir köye dönüşmesinde etkili oldukları söylenebilir (Kesici, 2018). Sosyal ağlar; iletişim, işbirliği ve kaynak paylaşımını sağlamaları nedeniyle eğitimcilerin de ilgisini çekmektedir. Eğitimciler, kullanıcılarına sağladıkları bu imkânlar nedeniyle sosyal ağların formal ve informal öğrenmelerde kullanılabileceğini düşünmektedirler (Bedir, 2016; Ekici, 2012). Nitekim Kesici (2019), eğitimde Facebook, Insagram, Youtube ve Twittir'dan yararlanmak amacıyla birçok araştırmacının çeşitli çalışmalar yaptığını bildirmiştir.

Minarlı'ya (2019) göre sosyal ağlar, etik kurallara uyulması koşuluyla eşitlikçi, özgür ve barışçıl bir toplumun tesisine katkı sağlayabilirler. Kullanıcılar, toplumsal sorunlara yönelik görüşlerini, düşüncelerini ve duygularını sosyal ağlarla açıklama imkânı bulurlar. Bireyler, sosyal ağlarla bir araya gelerek yerel, bölgesel ve küresel sorunlar için inisiyatif alıp sorunların çözümüne katkı sağlayabilirler. Bu nedenle sosyal ağların toplumu oluşturan bireyleri demokrasinin bir gereği olan toplumsal sorunlara karşı duyarlı aktif bir vatandaş olmalarını desteklediklerini söylenebilir (Dolanbay, 2019).

Bilgi edinme, öğrenme, sosyalleşme ve demokratik bir toplumun inşasına katkı sunma gibi bireysel ve toplumsal faydalar sağlayabilen sosyal ağlar, bazı olumsuzluklara da neden olma potansiyeline sahiptirler. Sosyal ağlar; siyasi, ticari, reklam, takipçi sayısını arttırma veya beğeni toplama gibi güdülerle yönlendirme, yanıltma ve gerçeği örtmek amacıyla bilgi veya haber yaymak amacıyla kullanılabilir. Sosyal ağların bu amaçla kullanılması bireysel ve toplumsal birçok soruna neden olabilir. Çünkü bilginin kritiğe tabi tutmadan ve mantık süzgecinden geçirmeden kullanılması kişiyi, toplumu ve çevreyi felaketlere götürebilecek kadar tehlikeli sonuçlara neden olabilir (Soydemir, 2011).

Dil oyunları, retorik ve safsata gibi yöntemlere hazırlanan haber ya da bilgi içerikli yazı, video ve resimler sosyal ağlarda dolaşıma sokularak yönlendirme ya da çarpıtma yapılabilir. Sözcüklerin farklı anlamlarda kullanılması veya cümle içindeki yerleri, bazı sözcüklerin anlamlarındaki muğlaklık, ironi yapma, yanlış niceleyici ve genelleme içeren sözcüklerin kullanılması gibi dilin sahip olduğu özellikler zihni manipüle etmek amacıyla kullanılabilir (Baillageon, 2016). Yönlendirme, yanıltma ya da gerçeğin gizlenmesi için popülerlik, suçluluk, merhamet, moda, cinsel çekicilik, korku gibi arzuları ve duyguları etkilemeye yönelik retorik tuzaklar da kullanılabilir (Bowell ve Kemp, 2018; Baillageon, 2016). Dahası muhakeme yanlışlığından kaynaklanan safsatalarla zihinler manipüle edilebilir. Örneğin yasal olan ile ahlaki olanı karıştırılması. Görüşlerin ilgili alanda yetkin olmayan kişilere dayandırılması. Kişiyi küçük düşürerek fikirlerini değersizleştirme. Kendini seçkin bir topluluğun üyesi olarak gösterip kendi görüşlerini dayatma. İler sürülen görüşün doğruluğunu çoğunluk tarafından kabul edilmesine dayanak yapılarak meşrulaştırma gibi çabalar bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Bowell ve Kemp, 2018). Bu nedenle sosyal ağ kullanıcıları, sosyal ağlarda yer alan bilgi ve haberlere karşı dikkatli olmalı ve sosyal ağlarda karşılaştıkları bilgileri mantıksal süzgeçten geçirmelidirler.

Eleştirel düşünme, yanıltmaca ve yönlendirme amaçlı sosyal ağlarda yer alan bilgi ve haberler karşısında bireyi koruyabilir. Paul'e (1990) göre "düşünce hakkında düşünme sanatı" olarak tanımlanan eleştirel düşünme (Akt. Yaralı, 2019), "neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir" (Ennis'ten (1985) aktaran Nosich, 2011). Eleştirel düşünmede inanmak ya da eylemde bulunmak için mantıksal nedenler aranır (Bowell ve Kemp, 2018). Eleştirel düşünür; karşılaştığı bilgilerin kaynağının güvenilirliği değerlendirir, ileri sürülen düşüncelerin akla ya da duygulara dayalı olup almadığını belirler. Akla hitap eden argümanların mantıksal denetimini yapar. Öne sürülen argümanı açık hale getirerek netleştirilir (Nosich, 2011). Örtük varsayımlarını belirler ve bu varsayımların denetimini mantık ilkelerine göre yapar (Bowell ve Kemp, 2018). Böylece eleştirel düşünür ile ileri sürülen görüşlerdeki aldatmacaları ya da yanıltmacaları fark eder (Halpern, 2004). İnanmak ya da eylemde bulunmak için mantıksal nedenler arar (Bowell ve Kemp, 2018).

Eleştirel düşünmenin iki bileşeni vardır. Bu bileşenlerden biri bilişsel alanla ilgili olan eleştirel düşünme becerileri diğeri ise duyuşsal alanla ilgili olan eleştirel düşünme eğilimidir (Watson ve Glaser (1980) ve Facione (2000)'den aktaran; Ünlü, 2017). Bilişsel beceriler; öne sürülen argümanların netleştirilmesi, ifade edilmemiş varsayımların açığa çıkarılması, argümanı oluşturan sonuç ile sonucu destekleyen önermeler arasındaki mantıksal ilişkileri belirleme ve değerlendirme (Bowell ve Kemp, 2018), ileri sürülen görüşleri başka görüşlerle karşılaştırma ve değerlendirme, sonuca ulaşma ve yansıtma gibi becerileri içerir (Sendag, Erol, Sezgin ve Dulkadir, 2015). Eleştirel düşünme eğilimi ise kişilerin karşılaştığı sorunların üstesinden gelebileceğine olan inanç, bilgiye değer verme, merak, öğrenme isteği, açık görüşlülük, kendi düşüncelerini çürütecek olsa bile doğruyu aramada cesaret, başka görüşlere saygılı olma gibi özellikleri ihtiva eder (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014; Korkmaz, 2018). Eleştirel düşünme eğilimin düşük olması, kişiyi eleştirel düşünme becerilerini kullanarak bilgilerin mantıksal denetiminin yapılmasını engeller.

Yönlendirme, aldatma ve gerçeği örtmek amacıyla da kullanılabilmeye uygun olan sosyal ağlar, günümüzde bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kullanılmaktadırlar. We Are Social tarafından dijitalleşmeye ilişkin 2019 Haziran raporunda Türkiye nüfusunun %63'nün sosyal medyayı aktif olarak kullanıldığı bildirilmiştir. Raporda sosyal medya kullanıcılarının %57'sinin 18-34 yaşlarında olduğu, en çok kullanılan sosyal medya araçlarının sırası ile Youtube (%92), Instagram (%84), Whatsapp (%83), Facebook (%82) ve Twitter (%58) olduğu belirtilmiştir (We Are Social, 2019). Sosyal ağların yaygın bir şekilde kullanılmasının birey ve topluma etkilerinin çeşitli yönlerle incelenmesini gerektirmektedir. Böylece sosyal ağların sağladığı avantajlardan daha çok yararlanılabilir ve sosyal ağlardan kaynaklanabilecek sorunların önlenmesi sağlanabilir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal ağları kullanma sıklıklarına göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada; üniversite öğrencilerinin Facebook, Twitter, Instagram ve Youtube'u kullanma sıklığına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmiştir.

Sınırlılık: Bu araştırma, We are Social tarafından açıklanan ve Türkiye'de en çok kullanılan sosyal ağ sitelerinden Facebook, Twitter, Youtube ve Instagram kullanımı ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanma sıklıklarına göre eleştirel düşünme eğilimlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma genel tarama modeli ile desenlemiştir. Genel tarama, araştırmaya konu olan durumun kendi koşullarında bulunduğu evrenden ya da evrenden alınan bir örneklem ile tanımlamaya yarayan bir modelidir (Karasar, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim gören kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen yaş ortalaması yaklaşık 21 (ss. = 3.68) olan 297 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %55.6'sı erkek, %44.8'i kadındır. Ziraat Fakültesi'nde okuyan katılımcıların oranı %13.1, İngilizce M***ütercimlik*** Bölümü'nde okuyan katılımcıların oranı %14.8, Veteriner Fakültesi'nde okuyan katılımcıların oranı %29.6, Beden Eğitimi Bölümü'nde okuyan katılımcıların oranı %28.3 ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde okuyan katılımcıların oranı %14.1 dir.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin sosyal medya araçlarından Facebook, Twitter, Instagram ve Youtube sosyal ağlarını kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlan bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formunda katılımcılardan ilgili sosyal ağı son altı ayda hangi sıklıkta ("Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sık sık" ve "Her zaman") kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için Ertaş-Kılıç ve Şen'in (2014) Türkçeye uyarladıkları UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ) kullanılmıştır. EDEÖ, Beşli Likert tipinde ve 25 maddeden oluşan üç faktörlü (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik) bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014). EDEÖ'de bulunan maddeler 1'den 5'e kadar puanlanır. Elde edilen puanların aritmetik ortalaması hesaplanarak eleştirel düşünme eğilimi puanı belirlenir. Yüksek puan, yüksek eleştirel düşünme eğilimine işaret eder. Lisede öğrenimlerini sürdüren öğrenciler ile uyarlama çalışması yapılan EDEÖ'nün yapısı bu araştırmada elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak test edilmiştir. LİSREL ile yapılan DFA'da; χ^2 /sd. = 595.22/267=2.22 (p=0.000), RMSEA = 0.064, RMR = 0.053 olarak belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlardadır. Ayrıca DFA sonucu NNFI = 0.81, CFI = 0.83, IFI = 0.83, GFI = 0.86; AGFI = 0.83 olarak elde edilmiştir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlara yakındır (Kılıç ve Koyuncu, 2017: 419). Bu çalışmada EDEÖ'nün Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri ilgili fakülte/yüksekokulların yöneticilerinden izin alınarak toplanmıştır. Araştırmaya katkı sunmayı kabul eden öğretim elemanları veri toplama araçlarını kendi derslerinde uygulamışlardır. Katılımcılar, verileri toplayan öğretim elemanları tarafından araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve araştırmaya katkı sunmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Facebook, Twitter, Instagram ve Yotube'u kullanma düzeylerine göre elde edilen bazı eleştirel düşünme eğilimleri puan dizilerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,+1) aralığında olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle normal dağlımın sağlamadığına karar verilmiş ve puanlar Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmışlardır (Can, 2014).

Bulgular

Araştırmada öğrencilerin Facebook, Twitter, Instagram ve Youtube sosyal ağlarını kullanma sıklığı ile eleştirel düşünme eğilim puan ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların sosyal ağları kullanma sıklığı ile eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları ve standart sapma değerleri

Değişken	N	$\bar{x}$	ss.
Facebook	297	1.98	1.15
Twitter	297	2.02	1.44
Instagram	297	3.68	1.41
Youtube	297	3.93	1.06
Eleştirel Düşünme Eğilimi	297	3.92	0.48

Tablo 1'de görüldüğü üzere en çok kullanılan sosyal medya aracı Youtube'dir ($\bar{x}$=3.93; ss.=1.06). Youtube'yi sırasıyla Instagram ($\bar{x}$=3.68; ss.=1.41), Twitter ($\bar{x}$=2.02; ss.=1.44) ve Facebook ($\bar{x}$=1.98; ss.=1.15) izlemektedir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması 5.00 üzerinden 3.92 (ss.= 0.48) olarak elde edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin Facebook, Instagram, Twitter ve Youtube'u kullanım sıklığına göre eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyal ağları kullanma sıklığına göre değişimini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sosyal Ağ	Sıklık	N	Sıra Ortalaması	χ2	sd.	p
Facebook	Hiçbir zaman	138	139.73	4.51	4	0.34
	Nadiren	73	164.26			
	Bazen	53	155.92			
	Sık sık	19	146.58			
	Her zaman	14	137.89			
Instagram	Hiçbir zaman	46	148.71	3.30	4	0.51
	Nadiren	12	127.25			
	Bazen	47	164.44			
	Sık sık	76	153.78			
	Her zaman	116	141.98			
Twitter	Hiçbir zaman	179	148.53	2.76	4	0.59
	Nadiren	26	129.12			
	Bazen	31	152.23			
	Sık sık	28	146.79			
	Her zaman	33	166.05			
Youtube	Hiçbir zaman	6	111.83	2.61	4	0.62
	Nadiren	22	129.18			
	Bazen	76	154.05			
	Sık sık	74	150.12			
	Her zaman	119	150.61			

Tablo 2'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları *Facebook'u* (χ^2 = 4.51; p>.05), *Instagram'ı* (χ^2 = 3.30; p>.05), *Twitter'ı* (χ^2 = 2.76; p>.05) ve *Youtube'u* (χ^2 = 2.61; p>.05) kullanıma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanma sıklığına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerin Youtube, Instagram, Twitter ve Facebook'u kullanma sıklığına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular eleştirel düşünme eğilimin üniversite öğrencilerinin sosyal ağ kullanımı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç; öğrencilerin sosyal ağları eleştirel düşünmeye daha az ihtiyaç duyulan müzik dinleme, komik ya da eğlence içerikli video izleme, oyun oynama ya da iletişim kurma gibi amaçlarla kullanmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması katılımcıların öğrenim durumları göz önüne alındığında yüksek bir düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu durum, sosyal ağları daha sık kullanan öğrenciler açısından olumsuz bir durumun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sosyal ağları daha sık kullanan kullanıcılar sesli, yazılı ya da görsel bilgi bombardımanına maruz kalırlar. Bu nedenle sosyal ağların kullanımından kaynaklanabilecek olumsuzluklardan daha çok etkilenebilirler.

Bilgi işleme kuramına göre bilgi işleme kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle bilginin zihinde anlamlandırılması, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kaydedilmesi için belli bir süreye ihtiyaç vardır

(Ulusoy 2012). Sosyal ağları sık kullanan öğrenciler, sosyal ağlarda karşılaştıkları bilgileri zihinde işlemeleri için gerekli zamanı ayırmadan yeni bilgilerle karşılaşırlar. Bu döngü, aşırı kullanımdan dolay devam eder ve aşırı bilişsel yükün oluşmasına neden olur. Bilişsel kapasitenin üzerindeki yük, bilişsel performansı olumsuz etkiler (Frein, Jones ve Gerow, 2013; Xanidis ve Brignell, 2016; Ophir, Nass ve Wagner, 2009) ve bilginin zihinde işlenmesini engeller (Kılıç ve Karadeniz, 2006). Sosyal ağların aşırı kullanımına bağlı olarak olumsuz etkilenen bilişsel performans akademik başarının olumsuz etkilenmesine neden olur (Kirschner ve Karpinski, 2010; Busalim, Masrom ve Zakaria, 2019; Hou, Xiong, Jiang, Song ve Wang, 2019; Demir ve Kumcağız, 2019).

Sosyal ağlarda karşılaşılan aşırı bilgi, kişide belirsizliğe neden olur (Ercoşkun ve Avlar, 2010). Belirsizliğin oluşturduğu baskı, stresi tetikler. Yüksek stres ise kişinin zayıf ya da yanlış kararlar almasına yol açar (Karabulut, 2015). Ayrıca sosyal ağların aşırı kullanımı kullanıcıların sürekli yeni bilgi ve haberlerle karşılaşmalarına neden olur. Bu durum, yakın geçmişte yaşanan olaylara karşı ilgisizlik ya da kayıtsızlık şeklinde kendini gösterebilir (Çakı ve Çakı, 2001). Sosyal ağlarda bilgi bombardımanına maruz kalan kullanıcı, toplumda ya da yakın çevresinde yaşanan sorunları yeterince irdelenmeden gerekli dersler çıkarılmadan unutmasına neden olabilir (Atik ve Erdoğan, 2014).

Sosyal ağlar, bilgi edinmede oldukça önemli araçlardır. Bilgi, günümüzde epistemolojik değerinden öte ekonomik değeri olan ve ekonomik süreçleri yönlendiren önemli bir unsurdur. Bilgiyi önemli kılan şey bilginin daha iyiye, daha uygun olana değiştirme gücüdür. Bilgi ile daha dayanıklı, ucuz ve kullanışlı ürünler üretilebilir. Dolayısıyla bilgi, günümüzde her alanda yaşanan rekabette avantaj elde etmenin en önemli unsurlarındandır (Kesici, 2018). Bilginin sahip olduğu bu önem, bilgi edinme kaynağı olarak sosyal ağları daha da önemli bir hale getirmektedir. Sosyal ağların sağlıklı bilgi edime aracı olarak kullanılması uluslararası her alanda yaşanan rekabetten avantaj elde etmeyi sağlayacaktır. Araştırmada eğitimli gençler arasında sosyal ağları kullanma sıklığına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılaşmanın olamadığı ve eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamasının vasatın biraz üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç sosyal ağlarda dolaşıma sokulan bilginin doğruluğu, geçerliği ve güvenirliğini sorgulama açsından olumsuz bir duruma işaret ettiği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, katılımcıların sosyal ağları bilgi edinme kaynağı olarak kullanma açısından uluslararasında çeşitli alanlarda rekabet edebilecek bir yeterliliğe sahip olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Eleştirel düşünme eğilimi, kişiyi sosyal ağlarda karşılaştığı bilgileri açık hale getirerek mantıksal denetimini yapmaya yöneltir. Bu nedenle eleştirel düşünür, sosyal ağlarda karşılaştığı görüşlerin pasif alıcısı değildir. Sosyal ağ kullanıcısı; sosyal ağlarda karşılaştığı bilgiler için analiz, değerlendirme, sentez ve başka görüşlerle karşılaştırma gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirir. Bu nedenle ticari, reklam ya da siyasi amaçlı yanıltmaca ya da yönlendirmeleri belirleyerek mantıklı ve daha doğru kararlar alır. Sosyal ağlarda karşılaşılan bilgilerin güvenirliğinin sorgulanması bilişsel performansı olumsuz etkileyen aşırı bilgi yüklenmesinin oluşmasını engeller. Böylece akademik başarının olumsuz etkilenmesi engellenebilir. Ayrıca eleştirel düşünme; aşırı bilginin oluşturduğu kafa karışıklığı, toplumsal, bölgesel ve küresel sorunlara karşı duyarsızlaşma gibi sorunların yaşanmasını engellemede kişiye katkı sağlayabilir. Bunun yanında eleştirel düşünme ile sosyal ağlardan sağlıklı ve güvenilir bilgi edinme imkânlarından yararlanılarak eğitimde, ticarette, bilimde, sanatta ve diğer alanlarda avantaj elde etme olanağı sağlanabilir. Bu nedenle yeni neslin eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi eğitimin en önemli öncelikleri arasında olmalıdır. Eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için okul programları, eleştirel düşünmeyi geliştirme amacına yönelik hazırlanmalıdır. Bunun yanında yükseköğretimin her kademesinde eleştirel düşünme dersleri okutulmalıdır. Dahası sosyal ağlarda yer alan bilgi ve haberlerin yanlış olabileceği, bilgi ve haberlerin sorgulanması gerektiği konusunda başta gençler olmak üzere toplumun her kesimini bilgilendirici çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Son olarak araştırmacılara eleştirel düşünmenin sosyal ağ kullanımında ne gibi etkileri olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaları önerilir. Böylece sosyal ağların sağlıklı kullanımı açısından alana katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Atik, A. ve Erdoğan, Ş. B. (2014). Toplumsal bellek ve medya. *Atatürk İletişim Dergisi*, (6), 1-16.

Baillargeon, N. (2017). *Aklın ve bilimin ışığında eleştirel düşünme kılavuzu* (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.

Bedir, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* **(**Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bowell, T., & Kenmp, G. (2018). *Eleştirel düşünme kılavuzu* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.

Busalim, A. H., Masrom, M., & Zakaria, W. N. B. W. (2019). The impact of Facebook addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis. *Computers & Education*, *142*, 103651.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çakı, M. ve Çakı, M. (2001). Türkiye'de plastik sanatlar eğitimi üzerine. *Anadolu Sanat Dergisi*, *11*, 23-27.

Demir, Y. ve Kumcağız, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *9*(52), 23-42.

Dilmen, N. E. ve Öğüt, S. (2010). Sosyalleşmenin yeni yüzü: Sosyal paylaşım ağları. *Marmara Üniversitesi Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı Bildiri Kitapçığı*, 237-242.

Dolanbay, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı* **eğitimi modeli** (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekici, M. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli (collaboratıve) öğrenme yöntemlerinin erişi düzeyine etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ercoşkun, P. K. ve Avlar, E. (2010). Yapı ürünlerinde teknolojik yeniliklerin benimsenmesinde bilgi edinme süreci için model önerisi. *MEGARON*. *5*(1), 33-42.

Ertaş-Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 1-12.

Evans, D. (2008). *Social media marketing an hour a day.* Indiana: Wiley Publishing.

Frein, S. T., Jones, S. L., & Gerow, J. E. (2013). When it comes to Facebook there may be more to bad memory than just multitasking. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2179-2182.

Halpern, D. F. (2004). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking.* New Jersey- London: Lawrence Erlbaum Associates.

Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *13*(1).

Hwang, J., Altmann, J., & Kim, K. (2009). The structural evolution of the Web 2.0 service network. *Online Information Review*, *33*(6), 1040-1057.

Kaplan, K. ve Ertürk, E. (2012). Dijital çağ ve bireyin ideolojik aygıtları. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDA*, *2*(4).

Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 11-23.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kesici, A. (2018). Durkheim'in g**örüşleri** doğrultusunda k**üreselleşme** olgusu ve e**ğitimin** k**üresel** i**şlevi.** *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(2), 977-988.

Kesici, A. (2019). Lise Öğrencilerinin sosyal ağları kullanma sıklığına göre sosyal ağları eğitim amaçlı kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 315-343.

Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2006). Farklı hiper ortam tasarımlarının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(3), 251-262.

Kılıç, A. F. ve Koyuncu, İ. (2017). Ölçek uyarlama çalışmalarının yapı geçerliği açısından incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), Küreselleşen dünyada eğitim içinde (ss. 415–438). Ankara: Pegem Akademi.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245.

Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction-a review of the psychological literature. **İnternationa Journal of Enviromental Research and Public Healty**, 8(9), 3528-3552.

Minarlı, M. A. (2019). İletişimsel bir ortam olarak sosyal medya ve demokrasi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587.

Sendag, S., Erol, O., Sezgin, S., & Dulkadir, N. (2015). Preservice teachers' critical thinking dispositions and web 2.0 competencies. *Contemporary Educational Technology*, *6*(3), 172-187.

Soydemir, S. (2011). Modernizmin karanlık yüzü: Risk toplumu. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *3*(2), 169-178.

Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*, *55*, 121-126.

Ulusoy, Y. Ö. (2012). Bilgiyi işleme kuramı ve eğitime yansımaları. B. Oral (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (s.163-186), (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

We are social (2019 Aralık 26). Erişim adresi: https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2019-turkey-january-2019-v01

Yaralı, K. T. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*. *6*, 61-64.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, oralbehcet@dicle.edu.tr

Ömer ERGENEKON, Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, ergenekon_omer@hotmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmaları incelemek ve bu çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitim programının uygulanması ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık olan 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin tezler ve makaleler incelenmiştir.

Türkiye'de 2013 yılında güncellenen ve hala yürürlükte olan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili araştırıma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin programı uygulama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ve programa ilişkin çoğu öğretmenin olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını genel olarak açık, anlaşılır, esnek, öğrenci merkezli, tüm gelişim alanlarını kapsayan ve öğrencilerin seviyelerine uygun değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Kazanım ve göstergelerde yapılan düzenlemelere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin olumlu tutum sergiledikleri, kazanım ve göstergelerinin anlaşılır olmasının programın uygulanabilirliğini kolaylaştırdığını belirttikleri saptanmıştır.

Buna karşın programa ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin, sınıfların küçük, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğrenme köşeleri için yeterli materyallerinin olmaması gibi nedenlerden dolayı öğrenme köşelerine ilişkin program kazanımlarının yeterince oluşturulamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, programda yer alan aile katılımı etkinliklerinin ve rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Programın uygulanmasında meydana gelen sorunların daha çok fiziki yetersizliklerden kaynaklandığı görülmüştür. Bu eksikliklerin; materyal eksikliği, sınıfların fiziki sorunları ve kaynak eksikliği alanlarında öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın etkililiğinin artırılması için okulların fiziksel şartlarının ve sınıf mevcudu sayısının düşürülmesi yönünde düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: *2013 okul öncesi eğitim programı, Okul öncesi eğitim, Okul öncesi öğretmeni*

Abstract

The purpose of this study is to analyse the studies related to the evaluation of the preschool education programme that was implemented in 2013 and to develop some offers related to the implementation of the preschool education program based on the findings and results obtained from these studies. The research was carried out with document analysis technique among qualitative research methods. In this context, theses and articles on the evaluation of the 2013 preschool education program, which are open to access in the database of the National Thesis Center of the Board of Higher Education, were examined.

When the results of the research on the evaluation of the pre-school education program, which was updated in Turkey in 2013 and is still in effect, are examined.; it was noticed that preschool teachers considered themselves sufficient to implement the program and many teachers expressed positive views on the programme. It was determined that teachers evaluated the preschool education program in general as clear, comprehensible, flexible, student-centered, covering all areas of development and appropriate to the students ' levels. It was determined that

pre-school teachers had a positive attitude regarding the arrangements made in the attainment and indicators, and that the intelligibility of the attainment and indicators made it easier to implement the programme.

However, as a result of the evaluation of the program, it was determined that some teachers who participated in the study did not have enough programme gains for the learning corners due to the fact that the classrooms were small, and crowded and they did not have enough materials for the learning corners. In addition, preschool teachers expressed the opinion that the family participation activities and guidance services included in the program were not sufficient. It was seen that the problems that occurred in the implementation of the program were mainly due to physical inadequacy. These deficiencies were found to be prominent in the areas of lack of materials, physical problems of classrooms and lack of resources. This requires arrangements to improve the physical conditions of schools and the number of class availability in order to increase the effectiveness of the program implemented in pre-school education institutions.

Keywords: *2013 preschool education program, preschool education program, preschool education teacher.*

Giriş

Okul öncesi dönem, bireyin doğumu ile başlayıp ilkokula başladığı zamana kadar geçen süreyi kapsayan eğitim süreci olarak ifade edilebilir. Bu dönem çocukların ileriki yaşamlarında çok önemli bir yere sahip olan, bedensel, psikomotor, sosyo-duyuşsal, bilişsel ve dil gelişim alanlarının büyük oranda tamamlandığı ve çocukların kişilik gelişimini sağladığı eğitim evresidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002). Okul öncesi eğitimden etkili bir şekilde yararlanılması ve kazanımların gerçekleşebilmesi, nitelikli ve uygulanabilir eğitim programları ile mümkün olabilir (Düşek, 2008). Nitelikli bir okul öncesi eğitim programı pek çok unsur içermektedir. Bir programın sadece nitelikli olması yetmez aynı zamanda uygulanabilir olması da son derece önemlidir. Programın uygulanabilir ve nitelikli olmasının belirlenmesi için eğitim programının değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sonucunda programın etkililiği belirlenmeli aynı zamanda eksiklik ve aksaklıklar saptanarak öğrenci ve toplumun ihtiyaçları göz önüne alınarak program yeniden geliştirilmelidir (Güler, 2003).

Alanyazında eğitim programına ilişkin farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Varış (1988), eğitim programını okulun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını istendik yönde zenginleştirip düzenlediği operasyonel süreç olarak tanımlamaktadır. Demirel (2013) de eğitim programını öğrencinin gerek okul içinde gerek okul dışında önceden hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla sunulan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak ifade etmektedir. Ertük (1994) ise eğitim programı kavramı yerine "yetişek" sözcüğünü kullanmış ve eğitim programını geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde tanımlamıştır.

Senemoğlu (1994)'na göre okul öncesi eğitim programları, çocukları ilkokula hazırlama, hedeflenen kazanımları sağlama ve çocukların bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına dikkat çekmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarının, öğrenci merkezli olmasına, programlarda aile katılımı etkinliklerine yer verilmesine son olarak da değerlendirme gibi temel boyutlarını içermesinin gerekliliğini ifade etmiştir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemde eğitim programlarının temel hedefi çocukların sağlıklı gelişimini sağlamak ve sonraki yaşamlarında önemli yeri olan temel becerilerinin kazanımını gerçekleştirmektir (Hirsh, 2004). Okul öncesi eğitim programı, öğretmenlere çocukların gelişimlerine ilişkin hangi etkinliklerinin uygulanacağı, okul aile birliği ilişkisinin nasıl sağlanacağı, sınıf içi fiziksel ortamın nasıl düzenleneceği ve öğrenci değerlendirmelerinin nasıl yapılacağına dair somut bir rehber olarak gösterilebilir (Dodge, 1995).

Ülkemizde okul öncesi eğitime ilişkin ilk taslak program 1989 yılında geliştirilmiş ve değişen ihtiyaçlar sonucunda; 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında yapılan güncellemeler doğrultusunda uygulamaya konulmuştur (Düşek & Dönmez, 2012; Gelişli & Yazıcı, 2012; Göle & Temel, 2015; Sapsağlam, 2013). Davranışçı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak hazırlanan 1994 ve 2002 okul öncesi eğitim programları; 2006 yılında yerini çoklu zeka kuramı ile yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri esas alınarak hazırlandığı okul öncesi eğitim programına bıraktığı görülmüştür. 2006 yılında hazırlanarak yedi yıl uygulanan ve gelişimsel ilkeleri temel alınarak hazırlanan okul öncesi eğitim programı; 36-72 ay aralığında yer alan çocukların, motor, sosyo-duyuşsal, dil ve zihinsel gelişim alanlarının sağlıklı gelişimini sağlayarak çocuklara öz bakım becerini de kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2006).

2013 okul öncesi eğitim programı, çocukların bireysel farklılıkları ile gelişim seviyelerini temel alarak çocukların gelişim alanlarının tamamının desteklenmesini amaçlayan gelişimsel programdır. Bu program sarmal program yaklaşımı ile hazırlanmıştır. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinde konular ile temalar arasında bağ bulunmaktadır. Kazanılan becerilerin kalıcılığının artırılmasını hedeflemesi ve bilimsel çalışmalara dayanması açısından da eklektik model benimsenmiştir. 2006 okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve değerlendirme 2013 okul öncesi eğitim programında yerini kazanım ve göstergeye bırakmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir;

- 36-72 ay aralığında bulunan çocukları kapsamaktadır,
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir,
- Çocuğun merkeze alındığı yaklaşım esastır,
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür,
- Eğitim sürecinde öğrencilerin günlük yaşam deneyimleri ve yakın çevre olanaklarını kullanacağı şekilde düzenlenmiştir,
- Evrensel ve kültürel değerleri ilke almıştır,
- Oyun temellidir,
- Yaratıcılık ön planda olup keşfederek öğrenme temel ilkedir,
- Öğrenme merkezleri önemlidir,
- Rehberlik hizmetlerine önem verilmektedir,
- Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalara yer verilmektedir (MEB, 2013).

Eğitim programının etkililik derecesinin belirlenmesi, eğitimde programının değerlendirme çalışmaları ile sağlanmaktadır (Demirel, 2013). Ertürk (1994) de program değerlendirmeyi, bireyde kazandırılması hedeflenen davranışlar sonucunda kazanım sürecinin etkililik derecesinin ölçülmesi şeklinde ifade etmektedir. Erden (1998) ise eğitimde program değerlendirmeyi, çeşitli ölçme araçları ile gözlemler sonucunda programın etkililiği hakkında değerlendirmeler yaparak, elde ettiğimiz verilerde kullanmış olduğumuz ölçütlerin karşılaştırılıp yorumlanarak programın etkililiği hakkında yargıda bulunma süreci olarak tanımlamaktadır. Yani eğitim programlarının değerlendirilmesi programın etkililiği ve eksiklikleri hakkında karar vermemizi sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde etkili ve nitelikli eğitimin verilmesi, bu kurumlarda uygulanan okul öncesi eğitim programının etkililiğine bağlıdır.

Bu araştırmada, ülkemizde 2013 yılında güncellenen ve uygulanmaya başlanılan okul öncesi eğitim programına ilişkin bazı araştırmaları incelemek ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak programa ilişkin öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, 2013 yılında hazırlanarak uygulanmaya başlanılan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin 2013 ile 2019 yılları arasında yapılan araştırmaları incelemek ve bu araştırmalardan elde edilen veri ve sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim programının uygulanması ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda araştırmada, nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecinin izlendiği araştırma olarak ifade edilebilir. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular, olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman incelemesi mevcut kayıt veya belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi şeklinde de ifade edilebilir (Karasar, 2014). Doküman incelenmesi sonucunda elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinin veri tabanında erişime açık olan 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin 7 ulusal tez ile Google Akademik arama motoru ve ULAKBİM veri tabanlarında indekslenen ilgili dergilerde erişime açık olan 13 makale araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Bulgular

Türkiye'de 2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin bazı çalışmalar ile bu çalışmalardan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Sapsağlam (2013), "Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları" adlı araştırmasında ülkemizde uygulanmış olan 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarında yer alan değerlendirme boyutunun incelenmesi ve bu programlarda değerlendirmelerin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Çalışma nitel bir araştırmadır ve belge tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar özet olarak şu şekilde açıklanabilir; 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutu, 2002 ve 2006 programlarıyla benzer şekilde çok yönlüdür bir diğer deyişle programın, çocuğun ve öğretmenin değerlendirilmesi temel alınmaktadır. 2013 okul öncesi eğitim programında değerlendirme öğesi "Günü Değerlendirme Zamanı" şeklinde adlandırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim-öğretim süresince her öğrenci için bir "Portfolyo" (gelişim dosyası) hazırlaması ile eğitim-öğretim döneminin sonlarında da aileler okula çağırılarak "Gelişim Dosyası Paylaşım Günü" etkinliği düzenlenmesi belirtilmiştir. Güncellenen bu program ile beraber çocuğun değerlendirilmesi amacıyla "gelişim gözlem formu ve gelişim raporu" gibi yeni form ve raporlar hazırlanmış ve eğitim programının ekinde yer almıştır.

Özsırkıntı, Akay & Yılmaz Bolat (2014), "Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği)" adlı araştırmasında, çalışmanın katılımcılarını, pilot iller arasında yer alan Adana il merkezinde bulunan Çukurova, Seyhan, Yüreğir, Sarıçam ilçelerinde bulunan ilkokul bünyesinde yer alan anasınıfı ve bağımsız anaokullarında çalışan 73 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar şöyledir; programın öğrenci merkezli olduğu ve öğrencilere esnek ve aktif öğrenme imkanı sağlayan program olarak nitelendirildiği, programda yer alan kazanım ve göstergelerin net, anlaşılır ve hedefine uygun olduğu, okulların fiziki yapısı ve sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı sınıflarda öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında problem yaşandığı, uygun zamanda yeteri kadar hizmet-içi eğitim uygulanamadığı, eğitim programına ve bu programda yapılan yeniliklere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Gürkan & Koran (2014) yılında yapmış oldukları araştırmada, 2013 yılında uygulanan okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu bakımından incelenmesini amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular sonucunda, okul öncesi eğitim programının çocukların katılım hakkını kullanmasına olanak sağladığı ve katılım hakkını engelleyecek herhangi bir problemin söz konusu olmadığı saptanmıştır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planına göre hareket ettikleri durumunda programın çocuğun katılım hakkını kullanmasına olanak sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2013 okul öncesi eğitim programı, ilerlemecilik eğitim felsefesi ilkelerini esas aldığı ve pek çok eğitim yaklaşımı ve modelin temel ilkelerini esas alan eklektik bir program olduğu tespit edilmiştir. Programın temel ilke olarak edindiği eğitim felsefesi sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarının, hayatın kendisi olması gerektiğini göstermektedir. Bu ilke doğrultusunda demokratik okul ortamı oluşturarak çocukların düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilmeleri, öğretmenleri ile beraber yapılacak etkinliklerde karar almaları ve aktif katılım sağlamaları gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda öğrenme merkezleri oluşturularak çocuklara seçim hakkı tanıma, problem çözme ve inceleme imkanı sağlanmış olur.

Göle (2014), tarafından etkili okul öncesi eğitim programında yer alması gereken özelliklerin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temelinde incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın katılımcı grubunu; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezine bağlı, Bolvadin, Çay, Emirdağ ve Şuhut ilçelerinde çalışan 181 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle; Program Niteliği Değerlendirme Ölçeğinde en yüksek katılım sağlanan madde "Öğretmen bütün çocuklara eşit derecede saygı göstermelidir" en düşük katılım sağlanan madde ise "Öğretmen, çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler hakkında aileleri bilgilendirmelidir" olduğu saptanmıştır.

Göle (2014) araştırmasında; okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında mesleki kıdem, hizmet-içi eğitim katılım durumuna ve mezun oldukları alana göre anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Aynı araştırmada; açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenleri ile meslek yüksekokulu bölümü mezunu okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak lisans eğitim mezunu okul öncesi öğretmenleri ile açıköğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında lisans

mezunu okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma olduğu, aynı şekilde lisans eğitim mezunu okul öncesi öğretmenleri ile meslek yüksekokulu mezunu okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında da lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Kubanç (2014), "Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumlarının incelenmesi" adlı çalışmasında; Elazığ il merkezinde yer alan 10 okul öncesi eğitim kurumunun fiziksel standartlara uygunluğunu tespit ederek bu doğrultuda sınıfların araç gereç eksikliğini belirlenmesi ve okulların fiziksel yapılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi eğitim kurumlarının ortak bir standarta göre yapılmadığı, sınıf mevcudu sayılarının standartın çok üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu sayılarının kalabalık olması öğrenci başına düşen alan ve materyal sayısının azalmasına neden olmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında müzik, bilişim teknolojileri ve fen bilimleri köşesi en fazla göz ardı edilen öğrenme köşeleri olduğu tespit edilmiştir.

Kay (2015), "2013 okul öncesi eğitim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirmesi ile ilgili öğretmen algılarının incelenmesi" konulu araştırmasında; okul öncesi eğitim programlarındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi konusunda öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma, Batman il merkezinde bulunan bünyesinde anasınıfı olan resmi ilkokullar ve bağımsız anaokullarında çalışan 78 öğretmenin görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında 2013 okul öncesi eğitim programının etkinlikler boyutunda değişiklikler olduğu, planın daha esnek, kullanışlı, sade, anlaşılır, uygulanabilir ve öğretmenlere esneklik sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca plan hazırlama ve değerlendirme boyutlarının değiştiği görülmüştür. Etkinlik planlarının; olumlu katkılar sağladığı, kazanımlarla uyumlu olduğu ve öğretme-öğrenme sürecini sistematik hale getirdiği saptanmıştır. Etkinlik türlerini katılımcıların büyük bir kısmı yeterli görürken bir kısmının ise yetersiz gördüğü, etkinlikleri birleştirmenin çocuğa katkı sağladığı ve çocuğa uygun olduğu tespit edilmiştir.

Kazanım ve göstergelerle ilgili sonuçlara bakıldığında kazanımların yeterli olduğu, açık, anlaşılır, detaylı ve çocukların yaşına uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Programın güçlük çekilen yönlerinin; değerlendirmenin fazla oluşu, yaş seviyesinin düşmesi, sınıf düzenin merkezlerin oluşumuna uygun olmaması ve plan hazırlama sürecinin zor olması şeklindedir. Programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlar; materyal eksikliği, öğretmenlerin bilgilendirilmemesi, plan hazırlama sürecinin çok zaman alması ve yaş gruplarının karışık olmasıdır.

Tuncer (2015), "Okul öncesi dönemde çağdaş eğitim yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi eğitim programıyla karşılaştırılması" konulu araştırmasında; dünyanın farklı ülkelerinde okul öncesi eğitim kademesinde uygulanan eğitim programlarının içerik bakımından incelenmesi ve ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programı ile karşılaştırılarak ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programının eksikliklerini ve güçlü yönlerini belirleyerek programın güçlendirilmesi için öneriler geliştirilmesi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, 2013 okul öncesi eğitim programının incelenen diğer programları ile arasındaki en temel farklılıklardan birinin programı uygulama esnasında öğrenciye daha çok seçim yapma fırsatı vermesi olduğu anlaşılmıştır. Bir diğer önemli farklılık ise ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programının diğer incelenen eğitim programlarına nazaran öğrencilerin daha daha pasif okul öncesi öğretmenlerinin ise daha aktif oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek & Kılınç (2015) yılında "Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerinde etkisine yönelik" yapmış oldukları araştırmalarında; okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan sınıf ortamlarının ve öğretmen davranışlarının çocukların serbest oyun davranışları ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu; 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmına göre sınıflarda yer alan öğrenme köşelerinin hedefine uygun olarak yapılandırıldığı ve bazı öğretmenlerin öğrenme köşelerini oluşturma aşamasında, oyuncak ve materyal eksikliğini giderme noktasında problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın önemli bir başka sonucu ise okul öncesi öğretmenlerinin birçoğunun serbest oyun zamanında aile katılımı etkinliklerine yer vermemiş olmalarıdır.

Işık (2015) tarafından yapılan "Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları" adlı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temelinde 2013 okul öncesi eğitim programının incelenmesi ve öğretmenlerin programı uygulama durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Yenimahalle merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 265 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; okul öncesi

öğretmenlerinin programı anlaşılır bulduğu, okul öncesi eğitim programı ile etkinlik kitabının içeriğine ilişkin olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan değerlendirme araçlarını kullandıklarını; günlük ve aylık eğitim planı ile etkinlik planlarında yer alan süreçleri planlamada problem yaşamadıkları görülmüştür. Buna karşın "öğrenme merkezlerini sınıflarının fiziki yapısı ve materyal eksikliği nedeniyle tam olarak oluşturamadıkları ayrıca aile katılımı, alan gezileri günü değerlendirme zamanı ayarlama bölümlerini uygulamada öğretmenlerin çoğunun sorun yaşadığı saptanmıştır.

Arslan & İlkay (2015) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temelinde okul öncesi eğitim programının incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu; Sakarya il merkezine bağlı Hendek, Karapürçek ve Uzuncaorman ilçelerinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile internet üzerinden 6 okul öncesi öğretmene ulaşılarak toplam 26 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programına ilişkin seminerlerin yetersiz olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında yer alan günlük eğitim planlarında bulunan etkinlikleri uygularken çocukların ve kendilerinin en fazla zorlandıkları etkinliklerin "Hareketli Oyun etkinlikleri ile Okuma Yazma etkinlikleri" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programında en fazla kullandıkları değerlendirme ölçeğinin gelişim raporları olduğu saptanmıştır.

Kandır & Yazıcı (2016) yılında yapmış oldukları araştırmada, çocukların okuma-yazma beceri gelişiminin 2013 okul öncesi eğitim programı açısından değerlendirilmeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bazı önemli sonuçlar şunlardır; 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanları kazanımlar açısından analiz edildiğinde; bilişsel ve dil gelişim alanlarının okuma becerilerini büyük oranda desteklediği ancak yazma becerilerinde ise yetersiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca okuma-yazma becerilerine ilişkin sosyal ve duygusal ve motor gelişim alanlarında yeterli sayıda kazanımın yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma-yazma becerilerine ilişkin öğrenme süreçleri incelendiğinde, bu becerileri kapsayan etkinliklerin yetersiz kaldığı saptanmıştır. Değerlendirme öğesi bakımından ise okuma-yazma becerilerini kapsayan değerlendirme araçlarının yetersiz kaldığı ve bireysel farklılıkların göz ardı edildiği tespit edilmiştir.

Köksal ve arkadaşları (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaöğretim bünyesinde yer alan anasınıfları ile bağımsız anaokulunda çalışan 40 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınarak yürütülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler boyutuna ilişkin olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitimi benimsedikleri ve bu doğrultuda öğretmenlerin kazanım ve göstergeleri seçerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak programı uyguladıklarını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; okul öncesi eğitim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları kademeye, mesleki olgunluklarına, çalıştıkları okul türüne ve katıldıkları hizmet-içi eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim programına yönelik seminer, konferans ve hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesi, okul öncesi öğretmenlerin program ile ilgili bilgi düzeyinin artmasına neden olarak eğitim programının işlevselliğinin artırılmasına neden olabilir. Öğretmenin mesleki niteliği kadar okulun fiziki yapısının niteliği de önemlidir. Bu nedenle öğrenme merkezleri için yeterli kaynak ve materyal sağlanması eğitim programının uygulanmasına önemli katkı sağlayabilir. Ayrıca eğitim programın uygulamalarında teknolojik araç ve gereçlerin kullanımının artırılması programın nitelik ve nicelik yönünden etkili uygulanmasına neden olabilir şeklinde birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Ogelman-Gülay & Karakuzu (2016), okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerinin 2013 okul öncesi eğitim programına göre incelenmesini amaçlamışlardır. Bu doğrultuda Aydın il merkezinde yer alan 20 farklı okul öncesi eğitim kurumunda yer alan öğrenme merkezleri gözlem yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bağımsız anaokullarında yer alan sınıfların tamamı araştırma kapsamına alındığında yedi öğrenme merkezinden sadece drama, blok ve kitap öğrenme merkezlerinin yer aldığı; özel bağımsız anaokullarında yer alan sınıfların tamamı incelendiğinde ise yalnızca fen ve doğa köşesi ile blok köşesinin yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulama anaokullarında yer alan sınıflar incelendiğinde de sadece fen ve doğa merkezinin yer aldığı, herhangi bir eğitim kademesi bünyesinde yer alan anasınıflarında ise en fazla yer alan öğrenme merkezlerinin, dramatik oyun, kitap, sanat ve blok merkezleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; çalışma grubunda yer alan sınıfların büyük çoğunluğunda 2013 okul öncesi eğitim Programında yer alan yedi öğrenme merkezinin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İş (2017) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2013 yılında uygulanmaya başlanılan okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlemesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; Şırnak il merkez ve ilçelerinde yer alan, bağımsız anaokulları ile ilkokul ve ortaöğretim bünyesinde yer alan anasınıflarında çalışan 177 okul öncesi öğretmeni ile 230 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 407 öğretmenin görüşü alınarak çalışma yapılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde; nicel verilerle ilgili olarak, okul öncesi öğretmenleri kazanımları gerçekleştirme ve programın uygulanabilirliğiyle ilgili anketteki ifadelere pozitif yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Aile katılımının ise yeterli düzeyde sağlanmadığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Sınıf öğretmenlerinin, anketteki ifadelere verdikleri yanıtlara bakıldığında ise okul öncesi öğretmenlerine oranla daha düşük puanlar verdikleri görülmüştür. Gelişim alanlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öte yandan her iki grupla ilgili anketlerdeki ifadelere verdikleri yanıtlarla demografik bilgiler arasında da bazı alanlarla ilgili anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma ile ilgili nitel sonuçlara baktığımızda ise; okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin birbirlerine paralel görüşler bildirdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin programdaki kazanımları gerçekleştirmeye yönelik görüşleri değişmezken, sınıf öğretmenlerinin, bazı alanlardaki yetersizliklere de dikkat çekerek genel itibarı ile programın etkililiği yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Tükel (2017) yılında yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temel alınarak 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilinde yer alan, bağımsız anaokulları, ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları ile kız teknik lisesi bünyesindeki uygulama anaokullarında çalışan 90 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin programda yer alan kazanım ve göstergelere, programda yer alan değerlendirme boyutuna, aile katılımı etkinliklerine, günlük ve aylık eğitim planlarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna karşın sınıf içi materyal eksikliği ve bu kaynak eksikiliğinden dolayı öğrenme köşelerinin oluşturulamaması ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan kaynak dergilerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olması okul öncesi eğitim programının uygulanmasında görülen güçlükler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri okul öncesi dönemde değerler eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğine, özel eğitim öğrencisi olan öğretmenlere yardımcı personel verilmesinin gerekliliğine ve daha fazla hizmet-içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Hamarat (2017) yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma Balıkesir il merkezinde bulunan 165 okul öncesi öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul öncesi eğitim programında bulunan kazanım ve göstergelerin açık, net ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Buna karşın okullardaki fiziksel ortamların programın uygulanması için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan hizmet-içi eğitimlerin ve öğretmenlerin mezun oldukları okulların öğretmenlerin görüşlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaya göre okul öncesi eğitim programın esnek, işlevsel ve öğrenci merkezli olduğu görülmüştür.

Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temelinde 2013 okul öncesi eğitim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Kahramanmaraş il merkezinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bağımsız anaokulları ve ilkokul ve ortaöğretim bünyesinde yer alan anasınıflarında görev yapan 284 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri programın uygulama boyutunda herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri programı uygularken en çok "eğitim durumları" boyutunda güçlük yaşadığı, en az sorun ise "kazanım ve göstergeler ile öğrenme-öğretme süreci" boyutunda güçlük ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri programı uygularken karşılaşmış oldukları güçlükler, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet-içi eğitime katılma durumu, eğitim durumu ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre sorunla karşılaşma düzeyi arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmişken; cinsiyet, mezun olduğu program ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Aral & Kadan (2018) yılında yapmış olduğu "2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi" konulu çalışmasında, 2013 okul öncesi eğitim programında bulunan kazanım ve göstergelerin gelişim alanları bakımından değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir; değerler olarak programda en fazla sorumluluk değerinin yer aldığı, bu değeri sırasıyla saygı, işbirliği, güven, ve sevgi değerlerinin takip ettiği; kazanım ve göstergelerde en az yer

alan değerlerin ise özgürlük, eşitlik, adalet ve arkadaşlık değerlerinin olduğu söylenebilir. Gelişim alanları temel alınarak değerler incelendiğinde sorumluluk değerinin en çok öz bakım becerileri gelişim alanında ve motor ile bilişsel gelişim alanlarında vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle, çocukların bireysel farklılıklarının, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının daha fazla önemsenmesi gerektiği, değerlerin tamamının kazanımlara eşit bir şekilde dağıtılması ve değerler eğitiminde okul-aile işbirliğinin daha fazla güçlendirilmesi önerilebilir.

Tican-Başaran & Ulubey (2018) yılında yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ülkemizde 2013 yılında uygulanan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunun katılımcılarını, Muğla il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 62 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel boyutunun çalışma grubunu ise 15 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programının aracılığı ile okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerinin çoğuna tamamen ulaşıldığı, okul öncesi eğitim sürecinde gerçekleşen rehberlik süreçlerine ise kısmen ulaşıldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun aile katılımı etkinliklerine tamamen ulaştıkları bir kısmı da aile katılımı çalışmalarına büyük oranda ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bazı okul öncesi öğretmenleri, okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan dolayı aile katılımı etkinliklerinde bazı güçlüklerle karşılaştıklarını ve ailelerin etkinliklere katılmak istememesi nedeniyle aile katılımı ile ilgili kazanımlara tamamen ulaşılamadığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise öğrenme köşeleri ile ilgili kazanımlarının tamamına okul öncesi öğretmenleri tarafından büyük oranda ulaşıldığıdır. Ancak bazı okul öncesi öğretmenleri, sınıflarının küçük olması, sınıf mevcudu sayılarının kalabalıklığı ve öğrenme köşeleri için kaynak ve materyaller eksikliğinden dolayı öğrenme köşelerine ilişkin kazanımlarının gerçekleşmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca programın değerlendirme boyutu ile ilgili kazanımların tamamına okul öncesi öğretmenleri tarafından ulaşıldıkları görülmüştür. Fakat bazı okul öncesi öğretmenleri, sınıf mevcudunun kalabalık olmasını, öğrencilerin değerlendirilmesinin çok zaman aldığını, her gün öğrencilerin değerlendirilmesinin zor olduğunu ve ailelerin gelişim raporlarını iyi bir şekilde anlayamadıklarını bu nedenle de detaylı değerlendirmenin etkili olmadığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri temelinde okul öncesi eğitim programında belirlenen hedeflere büyük ölçüde ulaşıldığını fakat aile katılımı etkinlikleri, rehberlik süreçleri ve öğrenme köşelerine ilişkin kazanımlara yeterli düzeyde ulaşılamadığı saptanmıştır.

Özet, Yanpar-Yelken & Kılıç (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında yer alan günlük planları uygulama durumları ile programı uygulama aşamasında zorlandıkları noktaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adana il merkez ilçelerinde çalışan 37 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar şöyledir; okul öncesi öğretmenlerin günlük eğitim akışı, etkinlik planı, aile katılımı ve uyarlama bölümlerine ilişkin görüşleri olumlu iken değerlendirme bölümüne ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik hazırlama konusunda da sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da eğitim programlarının uygulanması eğitimcilerin üzerinde uzlaştığı bir konudur (Bertrand, 2012). Okul öncesi eğitim programları, çocukların bedensel, duyuşsal, öz bakım, zihinsel ve dil becerilerini bütüncül bir şekilde ele alarak, gelişimini ve öğrenmesini destekleyen deneyimler sunmaktadır. Yani okul öncesi eğitim programlarının çocuklara ilk öğrenme deneyimi sağladığı söylenebilir.

Dünyada meydana gelen değişim ve gelişmeler eğitim programlarının da değişimine neden olmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim programlarında yer alan kazanım ve göstergelere ulaşılıp ulaşılamadığını anlamak ve programın eksikliklerini tespit etmek için programın sürekli değerlendirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu nedenle "okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliğinin" 7. Maddesinin "k" bendinde, "okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018).

Türkiye'de 2013 yılında hazırlanarak hala yürürlükte olan okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan araştırımaların sonuçları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin programı uygulama

konusunda kendilerini yeterli gördüklerini (İş, 2017; Köksal vd, 2006; Pişgin-Çivik vd, 2015) ve programa ilişkin çoğu öğretmenin olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır (Köksal, 2016; Özsırkıntı, vd. 2014; Sapsağlam, 2013). Öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını genel olarak açık, anlaşılır ve öğrencilerin seviyelerine uygun değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Kazanım ve göstergelerde yapılan düzenlemelere karşı okul öncesi öğretmenlerinin olumlu tutum sergiledikleri, kazanım ve göstergelerinin anlaşılır olmasının programın uygulanabilirliğinin kolay olmasına ve öğrencinin başarısını artırmasına neden olacağını belirttikleri ortaya çıkmıştır (Dilek & Duman, 2014; Kay, 2015; Özsırkıntı, vd. 2014; Sapsağlam, 2013). Ayrıca 2013 okul öncesi eğitim programının esnek, uygulaması basit ve bütün gelişim alanlarını içeren, öğrenci merkezli bir program olarak değerlendirildiği saptanmıştır (Başaran & Ulubey, 2018; Hamarat, 2017; Kay, 2015; Köksal vd, 2016; Özsırkıntı, vd. 2014; Sapsağlam, 2013; Tükey, 2017).

Buna karşın programa ilişkin yapılan değerlendirmeler sonucunda araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin, sınıfların küçük, sınıf mevcudunun fazlalılığı ve öğrenme köşeleri için yeterli materyallerinin olmaması gibi nedenlerden dolayı öğrenme köşeleri ile ilgili program kazanımlarına ulaşamadıkları tespit edilmiştir (Başaran & Ulubey, 2018; Dilek & Duman, 2014; Hamarat, 2017; Köksal vd. 2016; Özsırkıntı vd. 2014; Pişgin-Çivik vd. 2015; Tükel, 2017). Alan yazında yapılan çalışmalar öğretmenlerin 2013 okul öncesi eğitim programını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri ve programın içeriğine ilişkin yeterli hizmet-içi eğitim almadıklarını göstermektedir (Dilek & Duman, 2014; Göle & Temel, 2015; Güle, 2014; Köksal vd. 2016; Özsırkıntı vd. 2014; Pişgin-Çivik vd. 2015; Sapsağlam, 2013; Tükel, 2017). Ayrıca öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programda yer alan aile katılımı etkinliklerinin ve rehberlik hizmetlerinin de yeterli olmadığı saptanmıştır (Başaran & Ulubey, 2018; İş, 2017). Programın uygulanmasında meydana gelen sorunların daha çok fiziki yetersizlikten kaynaklandığı görülmüştür. Bu eksikliklerin; materyal eksikliği, sınıfların fiziki sorunları ve kaynak eksikliği alanlarında öne çıktığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda bu sorunların okul öncesi eğitim kurumlarının genel problemi olduğunu göstermektedir (Akkaya, 2009; Çaltık, 2004; Düşek, 2008; Güler, 2001; Şıvgın, 2005; Kandır ve diğ., 2009). Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programın etkililiğinin artırılması için okulların fiziksel şartlarının ve sınıf mevcudu sayısının iyileştirmesi yönünde düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir

(Dilek & Duman, 2014; Düşek & Dönmez 2012; İş, 2017).

Okul öncesi eğitimi programı ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Aile katılımı etkinliklerinin arttırılmasına yönelik sosyal projelerin geliştirilmesi faydalı olabilir. Özellikle çalışan anne-babaların katılımını sağlayabilmek için günün farklı saatlerinde aile katılımı etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

2. Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerini güçlendirmek adına 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda çocukların mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim alabilmelerine imkân veren bir sistem oluşturularak işlevsel bir Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) yapılanması oluşturulabilir

3. 2013 okul öncesi eğitim programının tüm boyutlarına ilişkin öğretmenlere yönelik program ile ilişkin yaşadıkları sorunların giderilmesi için hizmet içi eğitim, seminer ve kurslar düzenlenebilir. Programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik, bu eğitimlerin program geliştirme ve değerlendirme alanlarında uzman kişiler tarafından verilmesi önem arz etmektedir.

4. Okul öncesi eğitim programının uygulamadaki başarısının ve niteliğinin artırılması için okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşulları uygun hale getirilerek, materyal desteğinin sağlanması ve sınıf mevcutlarının azaltılması sağlanabilir.

5. Okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi sürecinde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden gelen dönütler değerlendirilerek kazanım ve göstergeler düzenlenip, aile katılımı etkinlikleri tekrar gözden geçirilerek program güncellenebilir. Ayrıca yeniden hazırlanan programların geliştirilme sürecinde deneyimli öğretmenlerin sürece aktif katılımı sağlanarak programın kalitesi artırılabilir.

6. Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin katılım gösterdikleri hizmetiçi eğitimler, kurslar ve seminerler sonrasındaki görüşleri ile bu eğitim ve seminerleri almayan öğretmenler arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynakça

Akkaya, D. (2009). *2006 okulöncesi eğitim programının uygulanmasında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2* (1), 113-131.

Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi 2.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Arslan, S. & İlkay, N. (2015). Okul öncesi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,. 1* (1), 22-32.

Arslan, Z. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çaltık, İ. (2004). *Milli eğitim bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında göre yapan öğretmenlerin uygulanan okulöncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Dilek, H. & Duman, T. (2014). 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 143-158.

Dodge, D.T. (1995). The Importance curriculum in achieving quality child day care programs, *Child Welfare*, *74*. 1171-1185.

Düşek, G. (2008). *2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu İli Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Düşek, G. & Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları, *Mesleki Bilimler Dergisi, 1* (1), 68-75.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme.* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme.* (8.Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.

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.

Göle, M. O. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göle, M. O. & Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11* (3), 663-684.

Gülay-Ogelman, H. & Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (2), 73-98.

Güler, D. S. (2001). *4-5 ve 6 Yaş Okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler D. S. (2003). 4-5 ve 6 yaş okulöncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (13), 51-65.

Gürkan, T. & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi, *Journal of Teacher Education and Educators, 3* (2), 203-226.

Hamarat, D. (2017). 2013 *Okul öncesi eğitim programı ve bu programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Hirsh, R. A. (2004). Early childhood Curriculum. Incorporating multiple intelligences, deve-lopmentally appropriate practice, and play:Boston.

İş, A. (2017). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları.* Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programi hakkındaki görüşleri ve programı kullanma durumları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kay, M. A. (2015). *2013 Okulöncesi eğitim programındaki kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Batman ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını planlama ve uygulamada karılaştıkları güçlüklerin incelenmesi, *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2* (6), 373-387.

Kandır, A. & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36* (3), 451-458.

Köksal, O., Dağal, A. & Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, T*he Journal Of Academic Social Science Studies,* (46), 379-394.

Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7* (31), 675-688.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).* Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı. 29 Mart 2020 tarihinde* http://docplayer.biz.tr/895440-T-c-milli-egitim-bakanligi-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanligi-konu-okul-oncesi-egitim programı.html. adresinden ulaşılmıştır.

Özet, S., Yanpar-Yelken, T. & Kılıç, F. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla Yenilenen Plan Formatı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi ve Planı Kullanım Durumları. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Erzurum.

Özsırkıntı, D., Akay, C. & Yılmaz Balat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana İli Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15* (1), 313-331.

Özyürek, A. & Kılınç, N. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğrenme Merkezlerinin Çocukların Serbest Oyun Davranışları Üzerine Etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5* (2), 125-138.

Pişgin-Çivik, S., Ünüvar, P., & Soylu, B. (2015). Pre-school education teacher's opinion about the implementation of 2013 pre-school education program, *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* (174), 693-698.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013), *Özkan Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1* (1), 63-73.

Senemoğlu, N. (1994) Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (10), 21-30.

Şıvgın, N. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Tican-Başaran, S. & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51* (2), 1-38.

Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması, *International Journal of Field Education*, *1* (2), 39-58.

Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

(KKTC Örneği)

Nefise Ömerağa Çelik, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, nfsomeraga@gmail.com

Doç. Dr. Serdal Işıktaş, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, serdallisiktas@gmail.com

Öz

Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının keşfedilmesi ve ev ödevi uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla konu ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin ev ödevleri ile ilgili görüşleri, ödevlerin amaca ulaşması için öğretmenlerin uyguladıkları stratejileri, ödevlerin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler şeklinde soruları barındıran bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp öğretmenlerin görüşleri alınarak nitel bir çalışma yapılmıştır. Alınan nitel veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar kategorilere göre temalanmış, öğretmenlerden alınan cevaplara göre frekans ve yüzdelikleri belirlenmiş, tablolanmıştır. Araştırma, ev ödevi uygulanmasının daha yakından incelenmesi, ev ödevlerinin verimliliğinin artırılması ve farklı stratejilerin belirlenmesi ayrıca eğitim-öğretim faaliyetlerini ev ödevi konusunda daha ileriye taşıması, konu hakkında bir yol haritası olması açısından önemlidir. Araştırmaya KKTC'de 2019-2020 öğretim yılında ilköğretimde görevli olarak çalışan 63 öğretmen kolay ulaşılabilen basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiş olup gönüllü olarak görüş bildirip katkı koymuşlardır. Sonuç olarak ilk kategoride öğretmenlerin ev ödevlerini sınıfta öğrenilen konunun pekiştirilmesi ve tekrarı için öğrencilere verdiği ortaya çıktığı görülebilir. İkinci kategori olan ev ödevlerinin amaca ulaşmasında kullanılan stratejiler incelendiğinde konuya, ihtiyaca ve yaşa uygun olarak hazırlanan ödevlerin öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği görülmüştür. Son kategori olan ödevlerin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler incelendiğinde ilgi çekici ve eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştiren ödevlerin öğretmenler tarafından daha çok tercih edilip kullanıldığı söylenebilir. Sonuçlar demografik değişkenlere göre karşılaştırıldığında araştırmanın temelinde ortaya çıkan sonuçlarla uyumlu olduğu görülebilir. Araştırma sonucunda ev ödevlerini geliştirmeye yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler sunularak araştırma sonuçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ev ödevi, ödev verimliliğinin artırılması, ev ödevi stratejileri*

Abstract

The main purpose of the study is to discover classroom teachers' applications for homework and to examine their views on homework practices. A semi-structured interview form was prepared and including the opinions of primary school teachers about homework, the strategies teachers applied to achieve the purpose of the homework, and what can be done to increase the efficiency of the homework. The research is important, increasing the efficiency of homework and determining different strategies, further advancing education and training activities in homework, and being a roadmap on the subject. 63 teachers working in primary education in the TRNC in the 2019-2020 academic year were determined through an easily accessible simple random sample and voluntarily contributed to the study.

Qualitative data received were evaluated by content analysis. As a result, teachers give their homework to students to reinforce and repeat the subject learned in class. When the strategies used to achieve the goals of homework, it is seen that the homework prepared according to the subject, need and age are preferred by teachers more. When the things that can be done to increase the efficiency of homework, the homeworks that are interesting and realize learning with fun are more preferred and used by teachers.

At the end of the research, the research was concluded by offering suggestions for improving homework and for researchers.

Keywords: *Homework, increasing homework efficiency, homework strategies*

Giriş

Öğretmenler ve yöneticiler için ev ödevi öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri için etkili bir eğitim ve öğretim imkanı sağlar. (Zental ve Goldstein, 1999).

Ödev, öğrencilerin öğrenme ihtiyacı doğrultusunda, onları araştırma ve inceleme yapmaya, derslerde işlenen konuları daha iyi kavraması için veya öğrencileri bir konu hakkında çalışmaya yöneltmek amacıyla verilen ders dışı etkinliklerinin tümüdür (Gün, 1995). Öğrencilerin dersler işlenirken aldıkları veri ve malumatları kendi zihinlerinde yeniden yapılandırarak ve bunlara öznellik kazandırarak kendi bilgilerini üretme ayrıca bu bilgileri yerinde ve zamanında kullanabilme kabiliyetlerini geliştirebilme açısından ders dışı etkinlikler (ev ödevleri) oldukça önemlidir (Albayrak, Yıldız, Berber ve Büyükkasap, 2004: 15).

Birçok öğrenci ve veli, konuyu ve yönergeyi anladıklarında konuyu ve ders öğretmenlerini sevdiklerinde motive olma ve ödevleri tamamlamada daha az zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir (Zental ve Goldstein, 1999).

Ev ödevi, öğrenciyi ve öğretmeni meşgul eden bir ödev durumundan, anlamlı bir amaca yönelik ödev haline dönüştürülebilir ve dönüştürülmelidir (Gîasser 1990).

Bu tür çalışmalar, amacına, ilkelerine ve tekniğine uygun olarak verilirlerse, öğrencilerin öğrenmelerine, yeteneklerinin gelişmesine, yaratıcı düşünmesine ve sorumluluk duygusunun kazandırılmasına katkı sağlamaktadır (Yapıcı, 1995).

Konu hakkındaki çeşitli kaynaklarda;

Rowell ve Hong (2002: 43) öğretim etkinliklerinde öğrencilere uygun olmayan ödevlerin verilmesinin, onların ödeve ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Baumgartner, Bryan, Donahue ve Nelson'a göre (1993: 179), çok fazla verilen ödev, öğrencinin dinlenmeye ve sosyalleşmeye ayırabileceği zamanı sınırlandırmakta ve yardım etmeye çalışan anne-babaların kullanacağı yanlış yaklaşımlar öğrenciye zarar verdiğini belirtmektedir.

Ödevler aynı zamanda eğitimcilerin de ödevlerini yapmayı reddeden öğrencilerle uğraşmak zorunda olmaları gibi ekstra çalışma yapmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden ödevin bir eğitim aracı olarak faydaları konusunda soru işaretleri yer almaktadır (Gür, 2003; Gürlevik, 2006; Öcal, Özer, 2013)

Öğrencinin yaşına, öğrenme hızına, ilgi alanlarına, uygunluğu gibi ölçütleri göz önünde bulundurmadığında, öğrencilerin ev ödevlerini yaparken isteksiz olma, bıkkınlık gibi olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Yılmaz, 2003: 125).

Yöntem

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni KKTC'deki 2019-2020 öğretim yılındaki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak kolay ulaşılabilen örneklem seçilmiş ve 63 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, KKTC'de ilköğretimde verilen ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan sorular ile saptamayı amaçladığından, betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma niteldir.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000). Tarama modeli ile bilgiye ulaşılmıştır. Tarama modeli; Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez. (Karasar,2012)

Bu çalışmada **KKTC'deki ilkokullarda ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi** amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

a. Öğretmenlerin ev ödevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

b. Öğretmenler ödevlerin amacına ulaşması için hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

c. Ödevlerin verimliliğini artırabilmek için neler yapılabilir?

Cinsiyet, yaş, kıdem gibi demografik bilgiler göz önüne alınarak ilişkin görüşler sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin ev ödevlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, hangi stratejilerin kullanıldığının bilinmesi, ödev verimliliğini artırmak için hangi yöntemlere başvurulduğunun bilinmesi ve benzer görüşlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Benzer görüşler dikkate alınarak ödev verildiğinde ve süreç yönetildiğinde ödev konusunda yaşanan sorunların en aza indirilebileceği düşünülmektedir. Tüm bunlar araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sonuçlara ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışılmıştır. Bu araştırmada belirlenen sorular doğrultusunda nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemiyle çalışılmıştır. Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanıla gelmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların sorulan sorulara verdiği yanıtlar kategorilere göre temalanmış ve temalara katılım sayıları tespit edilmiştir.

İçerik analizi; içerik analizi nesnel ve sistematik olarak nicel yollardan betimleme yapılan, önceden belirlenmiş ölçütlere göre bilgilerin incelendiği niteli nicele dönüştüren ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayırma olarak tanımlandığı görülmektedir. (Tavşancıl ve Aslan 2001)

Bulgular

Tablo1.1

Ev Ödevlerinin Hedefleri.

Kategori	Tema	Frekans	Yüzde
Ev Ödevlerinin Hedefleri	Tekrar	25	%24
	Pekiştirme	42	%40
	Konunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrolü	11	%11
	Sorumluluk Alma Bilincinin Gelişmesi	9	%8
	Kalıcılığın Sağlanması	10	%9
	Aile Katılımı	4	%3
	Yardımlaşma	1	%1
	Yaratıcı Yönünü Geliştirme	2	%2
Kategori	**Tema**	**Frekans**	**Yüzde**
Toplam		104	%100

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi ev ödevlerinin hedefleri kategorisinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en yüksek katılım sayısı olan pekiştirme teması olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veri doğrultusunda ev ödevlerinin birincil hedefinin sınıfta öğrenilen konunun evde tekrar edilmesiyle pekiştirilmesi hedefinin olduğu söylenebilir. Pekiştirilen konuların akılda kalıcılığının daha uzun süreli olduğu söylenilebilir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ev ödevlerinin başlıca hedefinin pekiştirmek olduğunu belirttiği söylenebilir.

Tablo1.2

Ev Ödevlerinin **İstenilen Amaçlara Ulaşmasında Kullanılan St**ratejiler.

Kategori	Tema	Frekans	Yüzde
Ev Ödevlerinin İstenilen Amaçlara Ulaşmasında Kullanılan Stratejiler	Uyarı kağıdı	1	%1
	Hedefi açıklayıp motive etmek	10	%9
	Konuya, ihtiyaca ve yaşa uygun olması	40	%36
	Kısa sürede yapılabilir olması	10	%9
	Araştırma	6	%5
	Proje tabanlı oyun etkinlikleri	7	%6
	Ödül	6	%5
	Tekrar	4	%3
	Düzenli ve kolay kontrol edilebilen	17	%16
	Aile ile etkili iletişim	7	%6
	Sınıfta birlikte çözmek	5	%4
Toplam		113	%100

Tablo1.2'de ev ödevlerinin istenilen amaca ulaşmasında kullanılan stratejiler kategorisinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en yüksek katılım sayısı olan konuya, ihtiyaca ve yaşa uygun ödevlerin hazırlanıp öğrenciye sunulması olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı bu veri doğrultusunda ev ödevlerinin istenilen amaca ulaşmasında kullanılan birincil stratejinin konuya, ihtiyaca ve yaşa uygun ödevlerin hazırlanıp öğrenciye sunulması olduğu söylenebilir. Konuya ihtiyaca ve yaşa uygun olarak hazırlanan ödevler çocuğun zaten bildiği, yaşına uygun ve ihtiyaç duyduğu konulardan olduğu için ödevini sevebilir. Sevilen konuların ise istenilen amaca ulaşmada daha kolay bir yol aldığı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin kendisinin ihtiyacına, yaşına ve sınıfta öğrendiği konuya uygun ödevleri yaparken daha çok verimli olabilir ve kendisini derslerin anlaşılması konusunda daha güvende hissedebilir. Yılmaz'ın (2003) ev ödevleri ile ilgili yaptığı bir araştırmada verilen ödevlerin öğrencinin yaşına, ilgi alanına, ihtiyacına uygun ödevler verilmediğinde öğrencilerin ev ödevlerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri gözlemlenebilir.

Tablo 1.3

Ödevlerin Verimliliğini Artırabilmek İçin Yapılabilecekler

Kategori	Tema	Frekans	Yüzde
Ödevlerin Verimliliğini Artırabilmek İçin Yapılabilecekler	Aileyi sürece dahil etmek	6	%5
	Ödül	15	%12
	Az ve nitelikli ödev	15	%12
	İlgi çekici ve eğlenerek öğrenme	31	%26
	Kısa sürede yapılabilir olması	6	%5
	Düzeye ve konuya uygun olması	17	%14
	Düzenli öğretmen kontrolü	4	%3
	Arkadaşlarının ödevlerini kontrol etme	4	%3
	Grup çalışması	8	%7
	Düşündürücü ve yaratıcılığı geliştirmeye yönelik	4	%3
	Çoklu zeka	6	%5
	Proje yaparak yaşayarak yaptığını sunarak öğrenme	6	%5
Toplam		122	%100

Tablo1.3'te ödevlerin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler kategorisinde ilgi çekici ve eğlenerek öğrenme temasının en yüksek katılım sayısının olduğu tespit edilmiştir. Bu veri dikkate alınarak ilkokul öğrencilerinin yaş durumu göze alındığında oyun ve eğlence onlar için ön planda olmakta ve eğlenerek öğrenilen, ilgileri doğrultusunda olan ödevlerin öğrencilere daha çok fayda sağladığı söylenebilir.

Duru ve Çöğmen (2017) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin en çok proje, tasarım gibi farklı tarzda ilgi çekici ve eğlendirebilecek olan ödevlerden hoşlandığını; yazı yazma ve okuma gibi ödevlerden hoşlanmadığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada KKTC'deki ilköğretim okullarındaki 2019-2020 öğretim yılında görevli olan ilkokul öğretmenlerinin ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin ev ödevlerine yönelik uygulamaları "ev ödevlerinin hedefleri", "ev ödevlerinin istenilen amaca ulaşmasında kullanılan stratejiler", ve "ödevlerin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler" kategorilerinde üç ana başlık altında toplanmıştır.

İlk konu başlığına baktığımızda ev ödevlerinin hedefleri konusunda neredeyse öğretmenlerin tamamının ev ödevinin hedefinin sınıfta işlenen konunun pekiştirilmesi şeklinde görüş belirttiği saptanmıştır. Burada öğrenmenin bol tekrar ile kalıcılığının gerçekleştiği göz önüne alındığında pekiştirme amacının hedefe daha kolay vardırdığı söylenebilir. Bu konu ile yapılan bir araştırmada Duru ve Çöğmen (2017), öğretmenlerin ödevi daha çok pekiştirme amaçlı verdikleri bulgusuyla uyuşmaktadır. Ancak sadece pekiştirme amacı güden ödevlerin çocuğun eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerisini geliştirmede zayıf kaldığı söylenebilir. Alan yazınında konu ile ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenlerin pekiştirme amacıyla verdikleri ödevlerin öğrenmenin kalıcılığını sağlayabilmekte olduğunu gösterir nitelikte olup ayrıca bu türdeki ödevlerinin yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye destek vermemekte olduğunu gözlemleyebiliriz. (Bedford, 2014)

Araştırmanın ikinci ana başlığı olan ev ödevlerinin istenilen amaca ulaşmasında kullanılan stratejiler kısmında genel olarak öğretmenlerin bir çoğu konuya, ihtiyaca ve yaşa uygun olarak ödevler verme temasına yüksek katılım göstermişlerdir. Bu da yaşa, öğrenilen konuya ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konuya yönelik verilen ödevlerde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiği ile doğru orantılıdır. İnsan yapısı gereği bildiği, kendisine uygun olan konularda daha rahat olabilmekte ve o zaman yaptığı işi daha kolay sevebilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Rowell ve Hong (2002) yılında yapmış oldukları ev ödevi ile ilgili araştırmada öğrencilerin seviyesine uygun olmadan verilen ödevlerin öğrencilerin ödev hakkında olumsuz tutum geliştirebileceğini belirttikleri gözlemlenebilir.

Araştırmanın üçüncü ana başlığı olan ödevin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler kategorisinde öğretmenlerin bir çoğunluğu ilgi çekici ve eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri ödevleri seçmekte olduklarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu durum ilköğretim yaşındaki öğrenciler düşünüldüğünde ödevi çocuklar için cazip bir yöntem haline getirmekte eğlendirerek öğrendikleri için konuyu, dersi ve ödevi öğrencilere sevdirmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Ergün & Özdaş 1997, Yılmaz 2013 yıllarında yapılan araştırmalarda; ilginç, uyarıcı ve yaratıcılığı geliştirici ödevler öğrenmeyi kolaylaştırır sonuçlarını görebiliriz.

Araştırmanın genelindeki diğer göze çarpan frekansa sahip temalara bakacak olursak karşımıza şu şekilde çıkmaktadır:

Ev ödevlerinin hedefleri kategorisinde; birinci sırada pekiştirme teması yer alırken ikinci sırada tekrar teması yer almaktadır. Konuların işleyişleri düşünüldüğünde yapılan pekiştirmeler sayesinde tekrarında yapıldığı iki temanın birbirinin devamı niteliğinde olduğu ve birbirini tamamladığı görülmektedir. Ardından ödevlerin hedeflerinden birinin ise konunun anlaşılıp anlaşılmadığı kontrolü gelmektedir. Bu temanın yükselişini de incelenirse ödevin hedefi için yerinde ve anlamlı bir tema olduğu söylenebilir. Ödevinin kendisi sınıfta dinlediği öğrendiği konulara göre yapan bir öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı ödevin öğretmen tarafından düzenli kontrolü sayesinde belirlenebilir. Karakuş (2007) ödevlerin değerlendirilip düzeltilerek öğrenciye geri bildirimde bulunulmasını savunmuştur.

Ev ödevlerinin istenilen amaca ulaşmasında kullanılan stratejiler kategorisinde ilk sırada konuya ihtiyaca ve yaşa uygun hazırlanan ödevler bulunurken, ikinci sırada ise öğretmen tarafından düzenli ve kolay kontrol edilebilen ödevlerin verilmesi yer almaktadır. Düzenli kontrolün öğrenciyi ödevini düzenli yapmaya sevk eden bir uygulama olduğu söylenebilir. Kolay kontrol edilebilen ödevler öğretmeni daha az yoracağından eğitimin kalitesini de arttırabilmektedir. Özer (2013) yaptığı çalışmada

Ödevlerin kısa sürede kontrol edilebilir olması gerektiğini vurguladığı görülür. Diğer bir strateji ise ödevin amacının açıklanıp çocuğun bu amacı benimsemesi sağlanmalı ve onu bu amaca ulaşmak için motive edilmesidir. İnsanlar yapısı gereği amacına inanıp motive olduğu alanlarda daha kolay öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Ödevlerin öğretilecek içerik ile ilişkisi belirtilmelidir. (Yapıcı,1995) bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere öğrenci ödevi niye yaptığını bilirse derse karşı olumlu tutum geliştirip öğrenmesi de kolaylaşabilir.

Ödevlerin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler kategorisinde ilk sırada ilgi çekici ve eğlenerek öğrenme teması yer almaktadır. Bu temayı 17 frekansla düzeye ve konuya uygun olan ödevler teması takip etmektedir. Duru ve Çöğmen (2017) yaptıkları ödevler hakkındaki araştırmaya göre ödevlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmemesi öğrencilerin ödev yapma isteğini olumsuz yönde etkilediğini söylenebilir. Üçüncü sırada ise 15 frekansla ödül ve az, nitelikli ödev temaları yer almaktadır. Öğrencilerin, geleneksel ev ödevlerinin çoğunu ödül kazanma ve cezadan kurtulma gibi sebeplerden ötürü yapmış olduğu ifade edilmektedir (Walker vd., 2004; Valle vd.,2015) . Özer (2013) ev ödevleri ile ilgili yaptığı araştırmada ödevlerin verimliliğinin artırılabilmesi

için öğretmenlerin zaman zaman ödül yönteminden yararlanmaları gerektiğini söylediği görülebilir. Kapıkıran ve Kıran (1999) 'a göre öğretmenlerin ödev verirken nitelikli, az ve öğrencilerin ihtiyacına uygun ödevler vermeleri gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

Tüm temalar ödevlerin verimliliğini artırabilmek için yapılabilecekler için çok önemli olabilmektedir.

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Yapılan bu çalışma dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun ödevleri derste işlenen konuların tekrarı ve pekiştirilmesi için verdiği görülebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin ödevi verirken istenilen öğretim hedefine öğrencileri ulaştırabilmesi için konuya, ihtiyaca ve yaşa uygun ödev vermelidirler.
- Ödevlerin düzenli kontrolü ile konunun anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenebilir. Bu sebepten dolayı öğretmen verdiği ödevi düzenli ve zamanında kontrol edip öğrenciye geri bildirimde bulunmalıdır.
- Öğrencilerin kısa sürede yapabildiği ödevleri daha çok sevdikleri düşünülmektedir dolayısıyla öğretmen ödev verirken öğrenci için kısa sürede yapılabilir olmasına dikkat etmelidir.
- Ödevler sınıfta öğrenilen konuyu bol tekrar edici nitelikte olmalı ve bu sayede kalıcılık sağlanabilmelidir.
- Ödevler öğrencinin sorumluluk alma bilincini geliştirmeli ve ona göre programlanmalıdır.
- Ödevlerde öğrenciyi motive etme amaçlı olarak ödevini neden yaptığı öğrenciye bildirilmeli amacının ne olduğunu ödevin onu hangi hedefe ulaştıracağını bilmek öğrenciye ayrı bir motive sağlayabilir.
- Öğrenciyi her zaman olmasa da belirli aralıklarla "ödül" vererek motive etme çalışmaları çeşitlendirilebilir.
- Ödevler verilirken her öğrencinin yapabileceklerinin birbirinden farklı olduğu düşünülerek çoklu zeka kuramından yararlanılabilir.
- Çeşitli konularda hem aileyi öğretim sürecine daha aktif olarak katmak hem de aynı konuya birden fazla bakış açısı kazanabilmek için aile katılımlı ödevler verilebilir. Ayrıca eğitim öğretim süresi boyunca öğretmen ile aile sürekli etkili iletişim içerinde olabilir.
- Ödevler hazırlanırken en önemli dikkat edilmesi gereken noktalardan biri ise ilköğretim çağındaki çocukların yaş ve dikkat süreleri göze alınarak hazırlanan ilgi çekici ve eğlenerek öğrenmeyi sağlayan ödevler verilebilir.
- Araştırmacılara Yönelik Öneriler
- Yapılan bu çalışma özellikle pandemi döneminde yapıldığı için kolay ulaşılabilen örneklem grubuyla çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her biri farklı farklı sınıfların sınıf öğretmenleridir. Sadece belli bir sınıfın öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı örneğin 5. Sınıf öğretmenlerinin ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşleri ve stratejileri hakkında bir çalışma yapılabilir.
- Ödevlerin öğrenciye kazandırdığı akademik becerilerin yanında öğrencilere ne gibi sosyal beceriler kazandırdığı araştırılabilir.
- Proje tabanlı oyun etkinlikleri ile geleneksel ödevlerin başarıya olan etkisi üzerinde deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bireysel yapılan ve grupla yapılan ödevlerin verimliliğinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

ALBAYRAK, M. , YILDIZ, A. , BERBER, K.ve BÜYÜKKASAP, E. (2004). "İlköğretimde Ders Dışı Etkinlikler ve Bunlarla İlgili Öğrenci Davranışları Hakkında Velilerin Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Cilt 12, No:1, s.13- 18.

BAUMGARTNER, D., BRYAN, T., DONAHUE, M. ve NELSON, C. (1993). Thanks for Asking: Parent Comments About Homework, Tests, and Grades, *Exceptionality* 4(3), 177-185.

BAYNAZOĞLU, L. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 48 (221), 51-71

BEDFORD, P. D. (2014). *Teachers' Beliefs and Practices Regarding Homework: An Examination of theCognitive Domain Embedded in Third Grade Mathematics Homework* . University of Wisconsin Milwaukee.

COOPER, H. (2006). *The Battle Over Homework: Comman Ground for Administrators, Teacher, and Parents*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

DURU, S., & ÇÖĞMEN, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. İlköğretim Online, 16(1), 354-365.

GÜN, H., 1995. Eğitim öğretimde program-öğretmen-ödev üçlüsü. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 213, 41-43.

GÜR, H. (2002). Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16–18 Eylül 2002 ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

GÜRLEVİK, G. (2006). "Ortaöğretim Matematik Derslerinde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. 13.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

ILGAR, Ş. (2005). Ev Ödevlerinin Öğrenci Eğitimi Açısından Önemi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 119-134

KAPIKIRAN, Ş. ve KIRAN, H. (1999) "Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:5. 54-60.

Ok, M. ve Çalışkan, M. (2019). Ev ödevleri: Öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18*).

Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uy-gulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(1), 133-149.

ÖZDAŞ, A., ERGÜN, M. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.

ÖZER, B. (2013) Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevlerine Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Uluslararası T*ürkçe* Edebiyat K*ültür* E*ğitim Dergisi* Sayı: 2/1 2013 s. 133-149

TÜRKOĞLU, A., KARAKUŞ, M. ve İFLAZOĞLU, A. (2007). *İlköğretimde Ödev*. İstanbul: Morpa Yayınları.

YAPICI, N. (1995). "İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. 13.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

YILMAZ, Ç. (2013) İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe Ödev Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. 13.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

YILMAZ, H. (2003). *Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur Musun?* Konya: Çizgi Kitabevi.

ZENDAL.S.ve S.GOLDSTEİN. (1999). This Column is Excerpted and Condensed From, Seven Steps to Homework Success: A Famil Guide for Solving Common Homework Problems. Specialty Press. Inc.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Öğrencilerinin Eğitimde Program Geliştirme Dersine İlişkin Görüşleri

İlkay AŞKIN TEKKOL, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, ilkayaskin@hotmail.com

Öz

Program geliştirme öğelerinin bilinmesi, bir programın niteliği hakkında karar verilebilmesi ve program geliştirme alanındaki çalışmaların takip edilmesi özellikle eğitimciler açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim fakültelerinin lisans programlarında program geliştirme derslerinin yer alması gereklidir. Güncellenen lisans programları incelendiğinde, tüm bölümlere seçmeli ders olarak program geliştirme ile ilgili bir ders eklendiği görülmektedir. Bu kapsamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde ikinci sınıfta seçmeli "Eğitimde Program Geliştirme" dersi verilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları "Eğitimde Program Geliştirme" dersine ilişkin görüşlerinin alınması olarak belirlenmiştir. Betimsel olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında ikinci sınıfta öğrenim gören ve "Eğitimde Program Geliştirme" dersini alan 18 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencileri ders öncesindeki "program" algıları ile ders sonundaki algılarının değiştiğini, program geliştirme bilgisine sahip olmanın önemli olduğunu düşündüklerini, program geliştirmeyi öğrenme konusunda, günlük yaşamlarındaki düzen konusunda ve mevcut programların etkililiğini değerlendirebilme konusunda dersten yararlandıklarını, dersin uzaktan olmasından kaynaklı olarak yeterince uygulama yapamadıklarını ve sınıf içi etkinlikler ile dersin daha verimli hale gelebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, geliştirilmiş olan programların incelenmesi ve ders kapsamında geliştirilen program tasarılarının uygulanmasını da önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Rehberlikte program geliştirme, eğitimde program geliştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri.*

Abstract

It is especially important for educators to know the elements of curriculum development, to make a decision about the quality of a curriculum and to follow the studies in the field of curriculum development. Therefore, curriculum development courses should be included in the undergraduate programs of education faculties. When the updated undergraduate programs are examined, it is seen that a course on program development has been added to all departments as an elective course. In this context, in the second year of the Department of Guidance and Psychological Counseling, the elective "Curriculum Development in Education" course has been take part in program. In this context, the aim of this study was determined as taking the opinions of the second year students of the Guidance and Psychological Counseling Department about the "Curriculum Development in Education" course that they took as an elective. The study group of the research, which was designed descriptively, consisted of 18 students studying in the second year of the Kastamonu University, Faculty of Education, Guidance and Psychological Counseling and taking the course "Curriculum Development in Education". The data of the research were analyzed with the descriptive analysis method. As a result of the research, the students of the Department of Counseling and Psychological Counseling stated that their "curriculum" perceptions before the course and their perceptions at the end of the course changed, that they thought it was important to have the knowledge of curriculum development, that they benefited from the course in learning to develop curriculum, about the order in their daily life and in evaluating the effectiveness of existing curricula, and that the course was remote. They stated that they could not practice sufficiently due to the reasons and that the course could become more efficient with classroom activities. In addition, they also suggested that the developed curricula be examined and the implementation of the curriculum designs developed within the course.

Keywords: *Curriculum development in guidance, curriculum development in education, guidance and psychological counseling students.*

Giriş

Öğretimin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik çalışmaları içeren eğitim programı; hedefleri, eğitim durumlarını ve sınama durumlarını kapsayan bir bütündür. Demirel (2009), öğretimin planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan eğitim programının öğeleri arasındaki dinamik ilişkileri, program geliştirme olarak tanımlamaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürekli bir etkinlik olarak görülmekte ve programın etkililiği uygulama boyutunda ortaya çıkmaktadır (Tyler, 1949). Bir program kâğıt üzerinde ne kadar iyi geliştirilmiş olursa olsun, programın uygulayıcılarının elinde şekillenmekte ve işevuruk hale gelmektedir. Bu nedenle program geliştirme öğelerinin bilinmesi, bir programın niteliği hakkında karar verilebilmesi ve program geliştirme alanındaki çalışmaların takip edilmesi özellikle eğitimciler açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Tüm eğitimciler için program bilgisi kritik olmakla birlikte, rehber öğretmenler için ayrı bir öneme sahiptir. Korkut (2007), Türkiye'deki psikolojik danışmanların çok büyük bir kısmı okul sisteminde görev aldığını eğitsel rehberlik çalışmaları ile mesleki rehberlik çalışmalarını yürüttüklerini ifade etmektedir. Dokuzuncu Milli Eğitim Şûra kararları incelendiğinde, *"Okullarımızda genel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin örgütlendirilmesi ile ilgili esaslar ve rehberlik programını bütün okullarımızda uygulanacak ve rehberlik programının uygulanması için okul müdürlükleri gerekli tedbirleri alacaklardır. Sistemin yeni ve önemli unsurlarından olan rehberlik çalışmaları ile yeni ölçme ve değerlendirme düzeninin uygulanmasında yönetici ve öğretmenlere yardımcı olmak, seminerler düzenlemek, danışmanlık yapmak ve uygulamayı yerinde izlemek ve sorunları yerinde çözebilmek amacı ile her ilde rehberlik ve araştırma merkezlerinin kurulması ve mevcutların beklenen hizmetleri görecek şekilde geliştirilmesi için kadro tahsisi, uzman atanması , geçici danışman gönderilmesi, seminerler ve kurslar düzenlenmesi, yayınlar ve araçlar gönderilmesi gibi tedbirler alınacaktır."* kararına yer verildiği görülmektedir (MEB, 1974). Bu durum okullarda görev yapacak rehber öğretmenler ve rehberlik ve araştırma merkezlerine verilen önemi ortaya koymanın yanı sıra, rehber öğretmenlere düşen rollere de vurgu yapmaktadır. Rehber öğretmenlerin görevleri süreç içerisinde, bütünsel gelişimi desteklemek, kişisel ve sosyal danışmanlık hizmetleri sunmak, eğitim hizmetleri, işbirliği ve koordinasyon sağlamayı da içerecek şekilde genişlemiştir (Lambie & Williamson, 2004). Özoğlu (2007) bu rollerin eğitim sürecinin ayrılmaz ve bütünleyici bir parçası olduğunu ifade ederek, rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerinin bir program dahilinde yapılması gerektiğini belirtmektedir. Rehberlik programlarının başarılı bir biçimde hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için okul psikolojik danışmanının mesleki açıdan yeterli olması oldukça önemli görülmektedir (Donat-Bacıoğlu, Onat-Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Yüksel-Şahin, 2008). Tüm bunların yanı sıra, rehber öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için sınıf öğretmenleri ile BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlamaları da beklenmektedir. Bu durum Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin program bilgisi ve program geliştirmeleri konusunda yeterli olmalarını gerekli kılmaktadır.

2018 yılında güncellenen lisans programları incelendiğinde, tüm bölümlere seçmeli ders olarak program geliştirme ile ilgili derslerin eklendiği görülmektedir (YÖK, 2017). Bu kapsamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde de "Eğitimde Program Geliştirme" adı ile bir ders yer almıştır. Ancak, bu bölümde üçüncü sınıfta alınan "Rehberlikte Program Geliştirme Dersi"nin ders saati düşürülerek bu ders dördüncü sınıfa alınmıştır. Bu bağlamda, "Eğitimde Program Geliştirme dersinin öğrencilere yararlı olup olmadığının tespit edilebilmesi amacıyla mevcut çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları "Eğitimde Program Geliştirme" dersine ilişkin görüşlerinin alınması olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, dönem boyunca öğrencilere eğitim, program ve program geliştirme hakkında temel bilgiler verilmiş ve program geliştirme ilkeleri üzerinde durularak kendi alanları ile ilgili bir program taslağı hazırlamaları sağlanmıştır. Program taslağı hazırlanırken, her hafta yaptıkları üzerinde durulmuş ve dönütler verilerek gerekli düzenlemeleri yapmaları sağlanmıştır. Dönem sonunda ise bu ders hakkındaki görüşlerinin alınabilmesi amacıyla öğrencilerle görüşülmüştür.

Katılımcılar

Betimsel olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında ikinci sınıfta öğrenim gören ve "Eğitimde Program Geliştirme" dersini seçen öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya 18 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, öğrenciler ile çevrimiçi olarak odak grup görüşmeleri yürütülerek uygulanmıştır. Üç oturumda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde her oturumda 6 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine derse ilişkin altı soru sorulmuştur. Bu sorulardan ilki "*Bu dersi almadan önce "program" denildiği zaman aklınıza ne geliyordu? Açıklayınız.*" şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Dersi Almadan Önce "Program" Kavramına İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım.

Kategoriler	f
Bir işin önceden planlanması	8
Belirli bir düzen	7
Teknolojik programlar (bilgisayar vb.)	2
Eğitim programı	1

Tablo 1 incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin dersi almadan önce "program" denildiği zaman akıllarına öncelikli olarak bir işin önceden planlanması, belirli bir düzen, bilgisayar programları geldiği görülmektedir. Bir öğrencinin aklına ise eğitim programı kavramının geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Tüm hayatımız boyunca sınavlar veya benzer uzun süreçli maratonlardan geçtiğimiz için ve bu süreçlere hazırlanmak için program kavramına aşinaydım ve nasıl süreçlerden oluştuğu hakkında da bilgim vardı. Spor programları, ders programları… Program, süreci daha iyi değerlendirebilmek için yapılacak bir işin önceden planını yapmak demekti bana göre." (k1)

"Öncelikle program dendiğinde bana programı çağrıştıran kelimeler olan ders programı, tv programı aklıma geliyordu. Tanımı olarak belli bir düzende yapılışı ve belli saatlerde olan uygulamaya program dendiğini düşünüyordum." (k3)

İkinci soru, *"Bu dersten sonra "program" denildiği zaman ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız."* şeklindedir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Dersi Aldıktan Sonra "Program" Kavramına İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım.

Kategoriler	**f**
Eğitim/öğretim programı	10
Kapsamlı bir planlama süreci	4
Program tasarlama	2
Diğer (iş-zaman çizelgesi, etkinlikler)	2

Tablo 2'ye göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin bu dersi aldıktan sonra "program" kavramını en çok eğitim/öğretim programı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ardından kapsamlı bir planlama sürecinin geldiği, son olarak ise program tasarlama ve etkinlikler kavramlarının akla geldiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Artık program denildiği zaman aklıma belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü geliyor. Diğer ismi izlence olan belli zamanlara göre ayarlanmış işlerdir diyebilirim. Mesela eğitim programları geliyor ilk önce aklıma. Programın düzenlenmesi, sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için hedeflerin belirlenmesi, hedeflere dayalı olarak içeriğin ayarlanması çok önemlidir. Daha sonra yöntem ve strateji geliştirilmelidir." (k14)

"Bu dersten sonra ise program denildiğinde daha geniş kapsamlı düşünmeye başladım. Dersten önce ders programı gelirken dersten sonra ise herhangi bir dersin yıllık programları, bir eğitime başlanmadan önce yapılan kapsamlı programlar gelmeye başladı. Böylece programların hayatımızın her yerinde olduğunu da öğrenmiş oldum." (k2)

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine sorulan üçüncü soru *"Alanınızda program geliştirme bilgisine sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız."*dır. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin Program Bilgisine Sahip Olmaya İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım.

Kategoriler	f
Mesleki açıdan	10
Yaşamın her alanı için	5
Eğitimci olmanın gereği	3

Tablo 3 incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin tamamının program bilgisine sahip olmayı önemli gördükleri ortaya konmuştur. Bu görüşlerin mesleki açıdan önemli görülmesi konusunun ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu görüşü yaşamın her alanında ve eğitimcinin olmanın gereği olarak önemli görme görüşleri izlemektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Elbette önemli olduğunu düşünüyorum çünkü biz psikolojik danışmanlar öğrencinin gerek ders ile ilgili gerekse kendi özel/duygusal yaşantılarıyla ilgili sorunlarını tespit edip bunları giderici ya da önleyici bir strateji izliyoruz. Böylece öğrencinin kendini gerçekleştirme yolunda karşılaştığı engellerle baş etmesine destek oluyoruz. Bunu yaparken bir plan program dâhilinde yapmak hem daha hızlı sonuç almak hem de öğrenciye en doğru şekilde yardımcı olmak adına oldukça önemlidir." (k5)

"Alanımda program geliştirme bilgi ve becerisine sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü PDR, her ne kadar derslere girerek öğrencilere herhangi bir ders kapsamında bilgi verme ve öğretme odaklı bir alan değilse de, bireylerle etkileşimimizde, onlar için olumlu davranış geliştirme konusunda bulunacağımız faaliyetler bir program kapsamında yürütülmelidir. Program geliştirme eğitimin her alanında, bunun yanında hayatın her alanında gereklidir." (k16)

Dördüncü soru, *"Bu dersin sizin için yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Açıklayınız."* şeklindedir. Öğrencilerin bu konudaki cevaplarına ilişkin dağılım Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Eğitimde Program Geliştirme Dersinin Yararına İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım.

Kategoriler	f
Program geliştirmeyi öğrenme açısından	11
Kişisel ve mesleki gelişim açısından	5
Programların etkililiğini tespit etme açısından	3

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri dersin kendileri için yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 4'e göre öğrencilerin, bu yararın en çok program geliştirmeyi öğrenme açısından olduğunu ifade ettikleri görülürken, bunu kişisel ve mesleki açıdan gelişim ve programların etkililiğini tespit etme konusunun takip ettiği görülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Yukarıda da söylediğim gibi bence bana -çalıştığım iş alanıyla alakalı olarak- çok yararlı olacağını düşünüyorum. Özellikle de karşılaşacağım özel öğrencileri ve onlar için tasarlayacağım programları düşündükçe heyecanlanıyorum. Her türlü tasarlamada bana yararlı olacak, farklı konulardaki eğitimlerde hazırlayacağım programlarda da başarı getireceğini düşünüyorum." (k9)

"Evet, yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben pek düzenli bir şekilde hareket eden birisi değilimdir. Bunun sebebinin hep işlerimi nasıl düzenleyeceğini, hedeflerime daha kolay nasıl ulaşacağımı bilmeyişimden kaynaklandığını düşünmüşümdür. Bu ders hayatımın her alanında olmasa da hayatımın akademik yönünde hedeflere ulaşmak için izlemem gereken yolu gösterdi. Bu sayede edindiğim bilgilerin, yaptığım işlerin daha doğru ve daha verimli olacağını düşünüyorum." (k12)

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine sorulan beşinci soru "*Bu dersi aldıktan sonra kendinizi alanınızla ilgili bir program geliştirme konusunda yeterli hissediyor musunuz? Açıklayınız.*"dır. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrencilerin Program Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Dağılım.

Kategoriler	f
Kısmen	12
Evet	4
Hayır	2

Tablo 5 incelendiğinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin büyük bir kısmının kendilerini program geliştirme konusunda yeterli buldukları, dört öğrencinin tamamen yeterli gördüğü, iki öğrencinin ise yeterli görmediği görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Bu dersi ilk almaya başladığımda güzel ve verimli geçeceğini düşünmüştüm. Ama ne yalan söyleyeyim ki koronavirüs sebebiyle yüz yüze değil de dersleri uzaktan yürüttüğümüz için o kadar da yeterli hissetmiyorum. Ama yine de birçok şey öğrendim bu öğrendiklerimi hayatıma ve mesleğime de yansıtabileceğime inanıyorum. Her ne kadar aksilikler yaşamış olsak ve işler istediğimiz gibi yürümemiş olsa da derslerimizde birçok şey öğrendim." (k17)

"Evet hissediyorum. Çünkü program geliştirmeye dair yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum." (k18)

"Belki okulda alsaydım bu sorunun cevabı evet olurdu ama sorumun cevabı hayır açıkçası bu süreç içerisinde hiçbir dersten verim aldığımı düşünmüyorum ilk başta sistemin ne olacağı bile belirsiz olduğu için çok strese girdiğimi bilirim ödevleri mi yapsak karantinaya mı uyum sağlasak bilemedik bizim için çok verimsiz bir süreç oldu." (k8)

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerine son olarak *"Eğitimde program geliştirme dersinin daha etkili olması için önerileriniz var mıdır? Açıklayınız."* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Kategoriler	f
Sınıf içi uygulamalar	8
Mevcut programların incelenmesi	5
Geliştirilen programların uygulanması	3
Diğer (oyunlaştırma, bireysel çalışma)	2

Tablo 6'ya göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin en çok sınıf içi uygulamalar yapılmasını önerdikleri görülmektedir. Bu görüşü, alanlarında geliştirilmiş olan programların incelenmesi ve ders kapsamında geliştirilen programların uygulanması önerileri izlemektedir. Son olarak ise, dersi oyunlaştırma ve bireysel çalışmalara ağırlık verilmesi görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Bence aldığım ders fazlasıyla etkiliydi, online eğitimde verim alamamamıza rağmen hocamızın ilgisi ve bize katkısıyla bu dönemde bile oldukça etkili bir ders oldu. Her şeyin uygulamaya dökülmesi bizim için çok faydalı oldu. Sadece bu dersi yüz yüze yürütmek isterdim." (k9)

"Dersimizin kesinlikle uzaktan değil de yüz yüzeyken daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü uygulamaya dönük bir ders olduğu için soru-cevap şeklinde ilerlemek, fikir alışverişi yapmak dersi çok daha verimli hale

getiriyordu. Bu yüzden bence ilk haftalar öğrendiğimiz bilgiler hepimizin aklında daha kolay kalıcı hale geldi. Bunun haricinde benim dersimiz ile ilgili en çok istediğim şeylerden birisi yüz yüze olup birlikte daha önceden geliştirilen bir programı incelemekti. Vize ödevimizde geliştirilen bir programın değerlendirmesini incelemiştik ama tek başımıza incelediğimiz için dikkat etmemiz gereken bazı noktaları atladığımızı düşünüyorum. Bu yüzden kendimiz bir program geliştirirken ilk defa yaptığımız için kafamızda nasıl canlanması gerektiği konusunda biraz zorlandık. Ama genel hatlarıyla dersimizi uzaktan alsak da işleyiş şeklimiz ve adım adım hedefe ulaşarak ilerlememiz program geliştirmeyi öğrenmemizde çok etkili oldu." (k10)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinin "Eğitimde Program Geliştirme" dersine ilişkin görüşlerinin alındığı araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ders öncesindeki "program" algıları ile ders sonundaki algılarının değiştiği, program kavramını geniş kapsamlı olarak gördükleri ve "eğitim/öğretim programı" kavramlarına karşı farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Yeşilyurt'un (2013) öğretmen adaylarının program geliştirme dersini almalarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerini arttırdığını ortaya koyan çalışmanın mevcut araştırma bulguları ile tutarlık gösterdiği görülmektedir.

Görüşmelere göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinin tamamı program geliştirme bilgisine sahip olmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası bunun mesleki gelişimleri açısından gerekli olduğunu belirtirken, yaklaşık üçte biri yaşamın her alanında kendileri için yararlı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bir öğrenci dışındaki tüm öğrenciler dersin kendileri için verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Donat-Bacıoğlu, Onat-Kocabıyık ve Malkoç (2017) okul rehberlik programlarının okulun özellikleri, ihtiyaçları, bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve olanakları dikkate alınarak hazırlanarak okul-aile işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu kapsamda rehber öğretmen adaylarının bu dersi mesleki olarak yararlı görmeleri, mesleki yeterlikleri açısından önemli bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencileri program geliştirmeyi öğrenme konusunda, günlük yaşamlarındaki düzen konusunda ve mevcut programların etkililiğini değerlendirebilme konusunda dersten yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin büyük bir kısmı dersin sonunda kendilerini program geliştirme konusunda kısmen yeterli bulduklarını ve program geliştirme çalışmaları yaptıkça bu konuda daha da yeterli olacaklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan beklentiler arasında öğretmenler ile işbirliği içerisinde çalışarak, rehberlik programlarının geliştirilmesi konusunda katkı sağlamalarının beklendiği görülmektedir (Akalın, 2014; Kızıl, 2007; Tatlılıoğlu, 1999). Bu durumda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin program geliştirme konusunda bilgi sahibi olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Son olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri dersin online olmasından kaynaklı olarak yeterince uygulama yapamadıklarını ve sınıf içi etkinlikler ile dersin daha verimli hale gelebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, geliştirilmiş olan programların incelenmesi ve ders kapsamında geliştirilen program tasarılarının uygulamasının yapılmasını da önermişlerdir. Bengisoy ve Özdemir'in (2019) psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin alandaki sorunlarını tespit etmek amacıyla yürüttükleri araştırmada da uygulamalı ders eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Alanyazında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarındaki derslerin uygulamalı bir şekilde yürütülmemesinin rehber öğretmenlerin uygulamada zorlandıklarını ortaya koyduğu da tespit edilmiştir (Sevim ve Hamamcı, 1999; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında "Eğitimde Program Geliştirme Dersi"nin zorunlu ders olarak yer alması önerilebilir. Bunun dışında sözü edilen dersin ya da dördüncü sınıfta verilmeye başlanan "Rehberlikte Program Geliştirme Dersi"nin uygulamalı olarak yürütülmesi önerilebilir. Bu konuda yürütülecek çalışmalara yönelik olarak ise, deneysel bir çalışma yürütülerek bu dersin etkililiği hakkında bilgi sahibi olunması önerilebilir. Ayrıca, eğitim fakültesindeki farklı bölümlerde yer alan seçmeli program geliştirme derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri alınarak dersin yararlılığına ilişkin fikir edinilebilir.

Kaynakça

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 115-142.

Bengisoy, A. ve Özdemir, M.B. (2019). Psikolojik danişman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-93

Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Donat-Bacıoğlu, S. Onat-Kocabıyık, O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (48), 45-62.

Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 187-197.

Lambie, G. W. & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: a historical proposition. *Professional School Counseling*, 8 (2), 124-131.

MEB. (1974). *IX. Milli eğitim şûrası.* Ankara: MEB.

Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (12) , 39-46 .

Tatlılıoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-402.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The University of Chicago Press.

Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 316-342.

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2017). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-26.

Anadolu Lisesi 11. Sınıf Öğrenci ve Velilerin

Birinci Ara Tatile İlişkin Görüşleri

Gülin Yakıt

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Türkiye, gulinyakit@ gmail.com

Meltem Yalın Uçar

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Türkiye, myalinuc@ gmail.com

Öz

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk defa uygulanmakta olan birinci dönem ara tatilinin,11. Sınıf öğrenci ve velileri tarafından değerlendirmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2019-2020 Güz Dönemi birinci yarıyıl tatilinin ilk kez uygulandığı dönemde, tatil öncesi ve tatil sonrasına ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır. Böylece araştırma birinci ara tatil öncesi ve sonrası olmak üzere iki aşamada, aynı katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden "tipik durum" örneklemesi yapılmış ve Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencilerinden 26, aynı okulda öğretmen olarak görev yapmakta olan 12 veli araştırmaya dahil edilmiştir. Yüzyüze bireysel olarak yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi, nitel betimsel yöntem ile çözümlenmiştir. Süreçte,veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.Ara tatilden önce ve sonra uygulanmak üzere iki görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri, yüz yüze görüşme yoluyla sorulan sorulara nedenleri ile birlikte alınan yanıtlar yoluyla elde edilmiştir. Birinci görüşme formu ara tatil öncesi ve yeniden yapılandırılan ikinci görüşme formu ise ara tatil bittikten üç hafta sonra uygulanmıştır.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen üst temalar, "akademik", "kişisel" ve "mesleki" gelişim olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrenci katılımcılar, ara tatilin kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimleri açısından bir fırsat olacağını düşünmüşlerdir. Araştırmanın veli katılımcıları ise ara tatilin, çocuklarının akademik gelişimini olumsuz etkileyeceği görüşünü savunmuş ve aynı zamanda bu tatilin, çocuklarının kişisel gelişimi için bir fırsat yaratabileceğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca dört veli katılımcı, ara tatildeki ders dışı öğrenmelerin, çocuklarının kişisel gelişimine olumlu katkı sağlaması açısından fırsat yaratacağını söylerken, sekiz veli de, okul dışı etkinlik yapılamaması nedeniyle bu ara tatilin verimli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Ara tatil***,** *akademik gelişim, mesleki gelişim, kişisel gelişim.*

ThePerents' AndTheAnatolian High School The 11th Grade Students' ViewsAboutThe First Fall Break Holiday

Gülin Yakıt

Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction , Turkey, gulinyakit@ gmail.com

Meltem Yalın Uçar

Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction , Turkey,myalinuc@ gmail.com

Abstract

The aim of this study is to reveal the parents'and the students' opinons about the first fall- break holiday. It has been tried to understand the participants' expectations about this fall- break holiday applied for the first time and whether the same participants fulfilled their expectations after the break with their reasons.

In this study, qualitative method was used. The qualitative descriptive method was used in the analysis of the data that had obtained as a result of the research. Typical case sampling, which is one of the purpose fulsampling methods was used. The studying group was consisted of 26 students who are studying in the 11th grade at anatolian high school and 12 parents who are working as teachers at the same school with the students.

This qualitative study was conducted by using semi-structural interview form. Two interview forms were prepared. Face-to-face interviews were made.The first interview form was applied before the fall- break and these condone was applied three weeks after the fall- break.

The top themes are determined as the "academic", "personal" and "professional" developments. According to the findings, the students thought that the fall- break would be an opportunity for their personal, educational and professional development. Parents, while defending the opinion that the fall- break holiday will negatively affect the academic development of their children, stated that this fall -break holiday may create an opportunity for the personal development of their children.

KeyWords: *Fall break holiday, academic development, personal development and Professional development*

Giriş

İki binli yılların ilk çeyreğinde, teknoloji ve bilim alanlarında meydana gelen yenilikler eğitim alanında da birçok farklı yeniliklerin meydana gelmesine sebep olmaktadır. Bireyin sadece akademik gelişimi değil, bütünsel gelişim yaklaşımıyla kişisel ve mesleki gelişimin de oldukça önemli olduğu günümüzde, bu gelişimi sağlamak amacıyla birçok yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu uygulamalar doğrultusunda Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığınca 2019- 2020 Eğitim- Öğretim yılında, öğrencilerin verimliliğini arttırmak amacıyla ilk defa ara tatil uygulaması başlatılmıştır.

Okul, öğrencilerine onların bütünsel gelişimini sağlayacak bir öğrenme ortamı sağlamalıdır (Blum, 2005). Bireyin bütünsel gelişimi, onun akademik, kişisel ve mesleki açıdan bir bütün olarak gelişim sağlaması demektir. Geleneksel eğitim sisteminde, öğrenciden asıl beklenen akademik başarıdır. Akademik başarı, öğrencilerin meslek edinmelerini ve böylece geleceklerini güvence altına almalarını sağladığı düşüncesi ile hareket edildiği için tek yönlü gelişime odaklanıldığı düşünülmektedir. Aynı zamanda, salt akademik başarı odaklı bir öğrenme yaşantısının uygulanması ve değerlendirilmesi diğer gelişim alanlarına göre daha kolay ve zahmetsiz olmaktadır. Gözlemlenen uygulamalar dikkate alındığında, halen baskın olan bu yaklaşımla birlikte, öğrenme ortamlarında bütünsel gelişimin önemi üzerinde, yapılan yenilikler, uygulamalar ve araştırmalar yoluyla durulmaktadır. Eğitimin amacı bilgi ve becerinin bir parçası olmak, kişisel ve mesleki gelişime yardımcı olarak insani değerleri yüceltmektir. Aynı zamanda eğitim, ulusal hedeflere ulaşılmasının, her alanda gelişmenin sağlanmasının ve toplumsal adaletin vazgeçilmezidir (Thakral, 2015). Her insan, okul öncesi eğitiminden itibaren geleceği hakkında bazı hayaller kurar ve bu hayaller öğrencilerin yaşları ilerledikçe aldıkları eğitim doğrultusunda akademik ve kişisel gelişim ile birlikte olgunlaşır (Yılmaz ve Üre,1997).Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkı sağlaması amacıyla belirli dönemlerde öğretim faaliyetlerine ara vermeleri dinlenme ve motivasyon açısından yararlı olabileceği gibi tam tersi olma ihtimali de vardır. Bu nedenle, bilimsel araştırmalar yoluyla söz konusu sürecin etkilerinin ortaya konulması gerekmektedir. Ara tatillerin amacının, bilim, kültür, sanat, spor gibi çeşitli faaliyetler içermesi ve bu ara tatillerin belirlenen temalar doğrultusunda yapılması (Selçuk, 2019) amaçlanarak

öğrencilerin geziler, fuarlar, huzurevleri ziyareti, bazı yardımlaşma faaliyetleri, aile ziyaretleri, okuldaki bazı kulüp çalışmalarının devamı olan etkinlikler ve benzeri çalışmalar yapmalarına imkan sağlaması (Selçuk,2019) açısından bu tatillerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Avrupa ülkelerinde, yaz tatili de farklı sürelerdedir. Yaklaşık olarak yaz tatili süresi Avusturya, Belçika, Finlandiya ve Lüksemburg'da iki ay, Hollanda ve İngiltere'de altı hafta, İtalya'da dokuz hafta, Portekiz'de 2,5 aydır (Sağlam, 1999, 19-303; Türkoğlu, 1999, 167-516). Avrupa ülkelerinde ders yılı Türkiye'den az olan ülkeler olduğu gibi, daha da uzun olan ülkeler de vardır. Öğrenme sürekli bir süreçtir ve ara vermeler öğrencilerin ilerlemesini engeller ve ders yılı boyunca kazanılan bilgi ve becerilerin kalıcı olması için devam ettirilmesi gerekir (Heyns, 1987:1155-1156) görüşünü savunanların yanında olumlu sonuçlar doğuracağına yönelik görüşler de mevcuttur. Türkiye de, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, yaz tatili sürecinin kısaltılarak akademik öğrenmelerin unutulmasının önüne geçilmesi, öğrenme motivasyonunun canlı tutulması ve bazı temalar doğrultusunda öğrencilerin ara tatillerde aktif kılınarak bütünsel gelişimlerinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilen bu tatillerin, amacına ulaşıp ulaşmadığı bu çalışma ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın katılımcılarına ara tatil öncesinde, " Birinci ara tatile ilişkin düşünceleriniz, beklentileriniz nasıldır?, nasıl değerlendirmeyi düşünüyorsunuz?" sorular ve bu soruları açımlayan sonda sorulara yer verilmiştir. Tatil dönüşünde ise "tatiliniz nasıl geçti?, beklentilerinizi gerçekleştirebildiniz mi?" şeklindeki sorular ve sonda sorular aracılığı ile elde edilen verilerin çözümlenmesi ile araştırmanın amacına ulaşması sağlanmıştır. Araştırmada, lise 11. sınıf öğrenci ve velilerinin, birinci dönem, birinci ara tatili öncesi ve sonrasına ilişkin görüşleri nasıldır? şeklinde ifade edilen probleme yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış ve elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Nitel araştırma görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Karasar, 2012) olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "tipik durum" örneklemesi yapılmıştır. Tipik durum, evrende bulunan birçok benzer içinden genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek seviyede bilgi içeren durumlardır (Patton, 1987). Tipik durum örneklemeleri, bir uygulama ya da bir programın etkilerinin incelendiği değerlendirme çalışmalarında kullanılır (Neuman, 2014). Araştırma sürecinde iki grup ile çalışılmıştır. Birinci çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim – öğretim yılında, Aydın ili Söke ilçesi Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 13 erkek ve 13 kız öğrenci olmak üzere, toplam 26 öğrenci ile görüşme gerçekleşmiştir. Bu öğrenciler, sayısal ve Türkçe - matematik olmak üzere iki bölüm ve dört farklı şubeden tesadüfi olarak, tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya dahil edilmişlerdir. İkinci çalışma grubu ise, 2019- 2020 eğitim –öğretim yılında, Aydın ili Söke ilçesinde Anadolu lisesinde farklı branşlarda öğretmen olarak görev yapmakta olan sekiz kadın ve dört erkek olmak üzere toplam 12 veli oluşturmaktadır. Görüşme yapılmadan önce öğrencilere ve velilere, kişisel bilgilerinin kullanılmayacağı bilgisi verilerek bireysel görüşmeler sırasında ses kaydı yapmak için öğrencilerden ve velilerden izin alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı, görüşme yöntemi kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışır (Patton, 1987: 109). Araştırma sürecinde uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme esnasında sonda sorular kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin esnek olması ve araştırmacının önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunarak (Yıldırım ve Şimşek,2013) görüşme sürecini kolaylaştırması nedeni ile sözü edilen veri toplama tekniği kulanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları ile görüşmeler gönüllülük esasına

göre yüz yüze gerçekleşmiş olup, söylenilenler aynı anda yazılmış, izni alınan veli ve öğrencilerin ise ses kaydı yapılmıştır. Ara tatilden önce ve sonra yapılmak üzere iki adet görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İki görüşmeci ile pilot uygulama yapıldıktan sonra sahaya inilip diğer görüşmeciler ile görüşülmüştür. Hazırlanan birinci görüşme formu ara tatil öncesi uygulanmış ve hazırlanan ikinci görüşme formu ise ara tatil bittikten üç hafta sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir çerçeve oluşturma, tematik çerçevelere göre temaların işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu çalışmanın da tematik çerçevesini, bireylerin bütünsel gelişim sürecini tanımlayan, kişisel, eğitsel/akademik ve mesleki gelişim kavramları oluşturmuş ve sırasıyla diğer üç basamak gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan ilk öğrenciye "Ö 1" ve her bir öğrenciye sırasıyla "Ö 2", "Ö 3", "Ö 4"… "Ö 26" şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme yapılan ilk veliye "G 1" ve her bir öğrenciye sırasıyla "G 2", "G 3", "G 4"… "G 12" şeklinde kodlar verilmiştir. Raporlaştırma sürecinde veli ve öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular, tatil öncesi ve tatil sonrası olmak üzere iki bölüm olarak incelenmiştir. Ara tatil öncesi yapılan görüşmede sorulan birinci soru ile öğrencilerin ara tatillerle ilgili düşüncelerinin ve beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenci cevapları, akademik gelişim, kişisel gelişim, mesleki gelişim açısından ele alınıp incelenmiştir. Birinci soru için 23 öğrencinin *olumlu* beklentileri olduğu görülmekte ve bu beklentiler aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 1. *Tatil Öncesi Öğrenci Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	TYT sınavına çalışma	2
	Ders çalışma	7
Kişisel Gelişim	Hobi fırsatı	1
	Fiziksel dinlenme fırsatı	19
	Okuldan uzaklaşılma fırsatı	3
	Eğlenme fırsatı	1
	Ruhsal dinlenme fırsatı	1

Araştırmanın öğrenci katılımcıları, ara tatili genellikle "kişisel gelişimlerini" gerçekleştirecekleri bir fırsat olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bir öğrenci ruhsal dinlenme fırsatı olacağını, bir öğrenci ise eğlenme fırsatı kazanacağını, diğer bir öğrenci ise hobi fırsatı olacağını dile getirmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (19 katılımcı) ara tatili fiziksel dinlenme fırsatı olarak görmüştür. Üç öğrenci maddi kazanç fırsatı olacağını söylerken diğer üç öğrenci ise okuldan uzaklaşma fırsatı olarak gördüğünü dile getirmiştir. Ruhsal dinlenme fırsatı olarak gören G 9 kodlu öğrenci: Çok mutluyum. Okuldan çok bunalmıştım. Ara tatilde ruhen dinlenip, eğlenebilirim." diyerek duygusal bir doygunluk elde etmeyi düşündüğü görülmektedir. Öğrencilerden iki kişi TYT sınavına çalışma, yedi öğrenci ise ders çalışma açısından olumlu olacağını dile getirerek akademik gelişimlerini gerçekleştirecekleri bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir.

Ara tatil öncesi yapılan görüşmede birinci soru için 12 öğrencinin *olumsuz* beklentileri olduğu görülmekte ve bu beklentiler aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 2. *Tatil Öncesi Öğrenci Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Motivasyonun bozulması	4
	Çok ödev verilecek olacağı	1
	Sıcak günlerde okula gelmenin zor olacağı	3
	Para kazanmasına engel olması	

Araştırmada ara tatil ile ilgili olumsuz beklentilerinin olduğunu ifade eden öğrenci katılımcıları, genel olarak kişisel gelişimleri ile ilgili olumsuzluk yaşayacaklarını düşünmektedirler. Buna yönelik olarak altı öğrenci yaz tatilinin süresinin azalmasını dile getirirken, bir öğrenci evde ev işi yapacak olmasını, diğer bir öğrenci verilecek olan ara tatilin suresini az olmasını, bir öğrenci uyku düzeninin bozulacağını ve diğer bir öğrenci ise para kazanmasına engel olacağını söyleyerek olumsuz görüşlerini ifade etmişleridir. Bu konuda G 10 kodlu öğrenci maddi açıdan düşünüp, maddi kazanç elde etme açısından olumsuz olacağını " *Bu ara tatilin iyi olmayacağını düşünüyorum. Yaz tatilinin süresi kısaldı bu da benim para kazanmamı engelleyecek."*diyerek ifade etmiştir. Ara tatil öncesinde, öğrencilerin çoğunluğu akademik gelişim açısından motivasyonlarının bozulacağını düşündükleri için tatilin olumsuz olacağını söylemişlerdir. Akademik açıdan değerlendiren diğer bir öğrenci çok ödev verilecek olmasını, üç öğrenci ise sıcak günlerde okula gelmenin zor olacağını ifade etmişlerdir. Bu konuda, G 25 kodlu öğrenci: "*Yaz tatilinin azalması kötü oldu. Yaşadığımız bölge yazın çok sıcak oluyor. Sıcak günlerde okula gelip ders işlemek çok zor olacak bence ara tatil kötü olmuş."* diyerek yaz tatilinin azalmasını mevsim sıcaklıklarına bağlayarak akademik açıdan olumsuzluk yaşayacağını düşündüğünü söylemiştir.

Araştırmanın öğrenci katılımcılarına ara tatille ile ilgili planlarının neler olduğu sorulmuştur**.** Ara tatil öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerin ara tatille ilgili planları ile ilgili akademik, mesleki ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3.*Tatil Öncesi Öğrenci Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Üniversite sınavına yönelik (TYT) çalışması	2
	Ders çalışma	19
	Dershaneye gitme	5
Mesleki Gelişim	İlerdeki mesleği ile ilgili araştırma yapma fırsatı	1
Kişisel Gelişim	Akraba ziyareti yapma fırsatı	5
	Hobi fırsatı	28
	Fiziksel dinlenme fırsatı	10
	Arkadaşları ile buluşma fırsatı	10
	Ailesi ile özlem giderme fırsatı	6
	Seyahat fırsatı	6
	Maddi kazanç elde edilmesi fırsatı	5
	Öz bakım gerçekleştirme fırsatı	3
	Ev işi yapma fırsatı	1
	Projeler üzerine çalışılması fırsatı	2
	Yaşlı komşulara yardım etme fırsatı	1

Araştırmanın öğrenci katılımcılarının en çok kişisel gelişimleri yönünde plan yaptıkları verdikleri ifadelerden anlaşılmaktadır. Buna yönelik olarak öğrenci katılımcıların çoğunluğu (28) hobilerini gerçekleştirme fırsatı yakalayacaklarını söylemişlerdir. Bu söylemi takiben, 10 öğrenci fiziksel dinlenme fırsatı bulacağını, beş öğrencinin akraba ziyareti yapma fırsatı ve yine 10 öğrencinin arkadaşları ile buluşma fırsatı yakalayacakları yönünde bir beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ara tatil, altı öğrencinin ailesi ile özlem giderme, seyahat etme (Altı öğrenci), maddi kazanç fırsatı (beş öğrenci) yakalama ve öz bakımı gerçekleştirilmesi fırsatı olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Bir öğrencinin ev işi yapılması fırsatı yakalayacağı, iki öğrencinin ise planladığı proje üzerine çalışma fırsatı olarak ilk ara tatilin işe yarayacağı belirtilmiştir. Yine bir öğrencinin sosyal sorumluluk kapsamında yaşlı komşularına yardım etme fırsatı doğacağını söylemesi de araştırmacı tarafından farklı bir manidarlıkla karşılanmıştır. Böylece öğrencilerin ifade edilen söylemlerinden, bu tatilin kişisel gelişimi gerçekleştirmek açısından bir fırsat olacağı anlaşılmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, betimlenen söylemlerden 19 öğrenci tarafından, ara tatilin ders çalışmak için kaçırılmayacak bir fırsat olduğu anlaşılmıştır. Buna paralel olarak beş öğrenci, dershaneye giderek tatili değerlendireceği diğer iki öğrencinin ise üniversite sınavına hazırlık için ders çalışma fırsatı yakalacayacağına yönelik betimlemeler elde edilmiştir. Böylece öğrencilerin, ara tatil için akademik gelişime yönelik planlar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenci katılımcılara üçüncü soru olarak ara tatilin kendilerine özelde sağlayacağı katkıların neler olacağı sorulmuştur**.** Yirmi dört öğrenci ara tatillerin özelde kendisine *olumlu* katkı sağlayacağını düşünmektedir. Ara tatil öncesi yapılan görüşmede öğrencilere sorulan üçüncü soruda öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Üst Tema	**Alt Tema**	**Görüş Sayısı**
Akademik Gelişim	Akademik başarının artması	10
Mesleki Gelişim	İlerdeki mesleği ile ilgili araştırma yapma fırsatı	1
Kişisel Gelişim	Akraba ziyareti yapma fırsatı	5
	Hobi fırsatı	28
	Fiziksel dinlenme fırsatı	10
	Arkadaşları ile buluşma fırsatı	10
	Ailesi ile özlem giderme fırsatı	6
	Seyahat fırsatı	6
	Maddi kazanç elde edilmesi fırsatı	5
	Öz bakım gerçekleştirme fırsatı	3
	Ev işi yapma fırsatı	1
	Projeler üzerine çalışılması fırsatı	2
	Yaşlı komşulara yardım etme fırsatı	1

Araştırmanın öğrenci katılımcıları ara tatilin kendilerine özelde kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak bir fırsat olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuda yedi öğrenci ruhsal dinlenme fırsatı olacağını, altı öğrenci fiziksel dinlenme fırsatı olacağını, dört öğrenci mutlu olma fırsatı olacağını, diğer dört öğrenci ise ailesi ile özlem giderme fırsatı olacağını ifade ederek ara tatilin özelde kendilerine olumlu katkı sağlayacaklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. G 5 kodlu öğrenci ise ruhen dinlenebilecek olmasını ve aile özlemi gidermek açısından ruhsal açıdan doygunluk olarak ve fiziksel dinlenme fırsatı olarak ele almış ve "*Okul zamanı annemlerden uzak kaldığım için aile özlemimi gidermek benim için en önemlisi. Bu yüzden bana olumlu kakı sağlayacağını düşünüyorum. Tabi bir de ruhen ve fizisel dinlenme şansım da olacak. Bu da benim için olumlu katkı sağlayacak.*" diyerek ifade etmiştir. İki öğrenci kendisini gerçekleştirme fırsatı yakalayacağını, diğer iki öğrenci ise hobi fırsatı olarak gördüklerini söylemişlerdir. Yine bir öğrenci sosyalleşme fırsatı olacağını, diğer bir öğrenci ise maddi kazanç sağlama fırsatı elde edeceklerini söylemişlerdir. Bu konuda G 4 kodlu öğrenci maddi kazanç sağlama açısından düşünmüş

"*Bana özelde olumlu katkı sağlayacak çünkü hem para kazanıp hem dinlenebileceğim. Zeytin zamanı olması çok iyi denk geldi.*" Diyerek kendisini ifade etmiştir. Öğrencilerden on kişi akademik başarının artması ve bir öğrenci ise motive olma fırsatı yakalayacağı için akademik gelişimleri açısından katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bir öğrenci çalıştığı işte ilerleme fırsatı olacağını ifade ederken bir öğrenci ise ilerdeki mesleği ile ilgili araştırma yapma fırsatı elde edeceğini söyleyerek mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Ara tatil öncesi yapılan görüşmelerde sorulan üçüncü soruda iki öğrenci ara tatillerin özelde kendisine *olumsuz* katkı sağlayacağını düşünmektedir. Öğrencilerin ara tatil öncesi akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5. *Tatil Öncesi Öğrenci Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Akademik başarısı olumsuz etkilenecek	1
	Maddi açıdan para kazanamam	1
	Uyku ve yemek düzeni bozulması	1
Gelişim Gelişim	Evde can sıkıntısı	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu ara tatilin kendilerine özelde özellikle kişilik gelişimlerinde olumsuz katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Bu söylemi takiben bir öğrenci akademik açıdan başarısının olumsuz etkileneceğini dile getirerek akademik gelişim açısından olumsuz olacağını söylemiştir. Mevcut olan dengesinin bozulacağını ve kişisel ve akademik gelişimini olumsuz olarak etkileyeceğini düşünen G 3 kodlu öğrenci: " *Bu ara tatil özel de bana hiçbir şey kazandırmayacak ve daha çok var olan uyku düzenimi ders, çalışma dengemi bozacak tabii bu daha derslerimi olumsuz olarak etkileyecektir diye düşünüyorum. Bu arada tatil süresinde çok sıkılacağım.*" demiştir. Kişisel gelişimleri açısından olumsuz olacağını düşünen bir öğrenci uyku ve yemek düzeni bozukluğu yaşayacağını, yine bir öğrenci ise evde canının sıkılacağını ve diğer bir öğrenci ise maddi açıdan para kazanamayacağını dile getirmiştir. G 10 kodlu öğrenci ise maddi doygunluğunu olumsuz etkileyeceği yönünden ele alıp, özelde kişisel gelişimini olumsuz etkileyeceğini düşünerek "*Ben sezonluk da işte çalıştığım için yaz tatili uzun olması benim için önemliydi. Çünkü çalışıp para kazanmam lazım ailevi nedenlerden dolayı. Şimdi yaz tatili için benim kazancım azalacak. O yüzden özel olarak beni olumsuz etkileyecek diye düşünüyorum. Benim maddi açıdan zararım olacak.*" diyerek ifade etmiştir.

Ara tatil bittikten üç hafta sonra yapılan görüşmede sorulan ilk soru ile öğrencilerin ara tatillerle ilgili beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulup, incelenmiştir. Öğrenci cevapları akademik gelişim, kişisel gelişim, mesleki gelişim açısından ele alınıp incelenmiştir. Ara tatil bittikten sonra yapılan görüşmelerde birinci soru için 20 öğrenci ara tatilin beklentilerini karşıladığını ve *olumlu* olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin akademik, kişisel ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 6.*Tatil Sonrası Öğrenci Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders çalışma	1
	Maddi kazanç fırsatıDers çalışma	1
	Hayat düzenini dengeleme fırsatı	1
Kişisel	Hedefine ulaşılma fırsatı	1
Gelişim	Fiziksel dinlenme fırsatı	10
	Ailesi ile birlikte olma fırsatı	1
	Kendisini geliştirebilme fırsatı	4
	Ruhsal dinlenme fırsatı	13
Mesleki Gelişim	Çalıştığı işte ilerleme fırsatı	2

Araştırmanın öğrenci katılımcıları ara tatilde genellikle kişisel gelişimlerini gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bir öğrenci hayat düzenini dengeleme fırsatı yakaladığını, dört öğrenci ise kendisini geliştirme fırsatı elde ettiğini söylemişlerdir. Bu konuda G 1 : " *Bu ara tatilde hayat düzenimi dengeledim. Öğrenmek istediğim konulara zaman ayırdım. Böylelikle kendimi geliştirebilme fırsatı buldum. Dinlenebildim.*" demiştir. Buna paralel olarak bir öğrenci hedefine ulaştığını, diğer bir öğrenci ailesi ile birlikte olma fırsatını yakaladığını dile getirirken on öğrenci ise fiziksel dinlenebilme fırsatı yakaladıklarını söylemişlerdir. Bu söylemi takiben sadece bir öğrenci maddi kazanç fırsatı sağladığını söylemiştir. Bu konuda, G 4 kodlu öğrenci ara tatilin beklentisini maddi kazanç sağlaması açısından karşıladığını " *Beklentilerimi karşıladı. Bütün tatil boyunca bütün günler çalıştım. Güzel para kazandım. Zaten benim de beklentim bu yöndeydi.*" diyerek ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (13 öğrenci) ruhsal açıdan dinlendiklerini söylemişlerdir. İki öğrenci çalıştığı işte ilerleme fırsatı elde ettiklerini dile getirerek mesleki açıdan gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tablo altı incelendiğinde, akademik gelişim açısından ise beş öğrenci ders çalışma ifadesini kullanarak bu yönde gelişim gösterdiklerini söylemişlerdir.

Ara tatil bittikten sonra yapılan görüşmelerde birinci soru için altı öğrenci ara tatilin beklentilerini karşılamadığını yani *olumsuz* geçtiğini söylemiştir. Öğrencileri ara tatil sonrası akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 7.*Tatil Sonrası Öğrenci Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders çalışamadı	2
Kişisel Gelişim	Uyku düzeni alt üst edildi	1
	Bir işte çalışarak geçirildi	1
	Tatilin süresi az geldi	1
	Planları gerçekleştirilemedi	6

Araştırmanın öğrenci katılımcıları, ara tatilde genellikle kişisel gelişimlerini gerçekleştiremedikleri için beklentilerini karşılamadığını söyledikleri yapılan betimlemelerden görülmektedir. Bu doğrultuda bir öğrenci uyku düzeninin alt üst olduğunu, bir öğrenci tatilin süresinin az geldiğini ve diğer bir öğrenci ise ara tatili bir işte çalışarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yine altı öğrenci ise planlarını gerçekleştiremediklerini söylemişlerdir. Bu konuda beklentisini tatil öncesi olumlu olduğunu vurgulayan G 25 kodlu öğrenci: " *Beklentim ara tatil öncesi olumlu yöndeydi. Bazı planlarım vardı ama maalesef ara tatilde bu planlarıma ulaşamadım. Bu yüzden ara tatil benim için olumlu olmadı.*" diyerek ara tatilin kişisel gelişimine yönelik olumsuz olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Sadece iki öğrenci ders çalışamadığını ifade ederek akademik gelişim açısından olumsuz olduğunu dile getirmişlerdir.

Ara tatil sonrası öğrenciler ile yapılan görüşmelerde sorulan ikinci soruda 21 öğrencinin planlarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Beş öğrenci ise planlarını gerçekleştiremediğini ve bu açıdan *olumsuz* geçtiğini söylemiştir. Öğrencilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 8.*Tatil Sonrası Öğrenci Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Sadece ders çalışabildi	1
Kişisel Gelişim	Zaman yetmedi	2
	Dinlenildi	1
	Uyku düzeni bozuldu	1
	Kendini geliştiremedi	1

Araştırmanın öğrenci katılımcılarının en çok kişisel gelişim açısından planlarının uygulayamadıkları verilen ifadelerden anlaşılmaktadır. Akademik açıdan bir öğrenci sadece ders çalışabildiği için olumsuz geçtiğini söylemiştir. Kişisel gelişim açısından ise bir öğrenci dinlendiğini ve iki öğrenci zamanın yetmediğini dile getirmiştir. Araştırmanın öğrenci katılımcılarından G 25 kodlu öğrenci: " *Ara tatile girdiğim zaman sınavlardan yeni çıkmıştım ve çok yorgundum oysa yapılacak çok planım vardı kafamda. Tatilin süresi azdı ve birçok şeyi yapmaya şahsen benim zamanın yetmedi. Bol bol dinlendim sonra da tatil bitiyor telaşına girdim.*" şeklinde ifade etmiştir. Buna paralel olarak bir öğrenci kendini geliştiremediğini, diğer bir öğrenci ise uyku düzeninin bozulduğunu söylemiştir. Bu konuda G 3 kodlu öğrenci: " *Ara tatilin süresi çok az geldi, bana yetmedi. Bu kısacık sürede planlarımı yapmak imkânsızdı. Uyku düzenim alt üst oldu bu da planlarımı yapamamama sebep oldu.*" diyerek aslında zamanı iyi kullanmakla ilgili problem yaşadığını dile getirdiği görülmektedir.

Ara tatil sonrası öğrenciler ile yapılan görüşmede sorulan üçüncü soru ile öğrencilere ara tatilin kendilerine özelde katkısının neler olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan 25 öğrenci özelde kendilerine *olumlu* katkı sağladığını söylemiştir. Öğrencilerin akademik, kişisel ve mesleki gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 9 . *Tatil Sonrası Öğrenci Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Derslerine destek sağlama	3
	Motive olma	3
Kişisel Gelişim	Ruhsal dinlenme fırsatı	11
	Kendine zaman ayırma fırsatı	2
	Fiziksel dinlenme fırsatı	10
	Maddi kazanç fırsatı	2
	Kendini geliştirme fırsatı	4
	Aile içi iletişim fırsatı	1
	Mutluluk fırsatı	4
Mesleki Gelişim	Evde stüdyo kurma fırsatı	1

Araştırmanın öğrenci katılımcılarının ara tatilin kendilerine özelde kişisel gelişim açısından katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda bir öğrenci aile içi iletişim fırsatını yakaladığını, diğer iki öğrenci kendilerine zaman ayırma fırsatı olduğunu ifade ederlerken iki öğrenci ise maddi kazanç fırsatını elde ettiklerini söylediler. Buna paralel olarak dört öğrenci kendilerini geliştirme fırsatı elde ettiklerini söylerken yine dört öğrenci mutluluk fırsatını yakaladıklarını dile getirdiler. Bu konuda G 13 kodlu öğrenci: "*Okul stresinden uzaklaşmak çok iyi geldi bana. Resmen mutluluğum ve motivasyonum arttı. Okul zamanı ödev ve sınavlardan dolayı göremediğim aile büyüklerimi ziyaret edebildim.*" diyerek ara tatili kişisel gelişimine katkı olarak değerlendirildiği görülmektedir. On öğrenci fiziksel dinlenme fırsatı olarak ifade ederken öğrencilerin çoğunluğu (11 öğrenci)

ruhsal dinlenme fırsatı olarak ifade etmişlerdir. Ara tatili mesleki gelişimi açısından bir fırsat olarak değerlendiren G 6 kodlu öğrenci: "İstediğim tarzda müzikler üretip remake yapmaya başladım. Bu ara tatil sayesine ilerdeki seçeceğim mesleğime adım atmış oldum. Bu sayede, odamda kimseyi içine almadığım home stüdyo oluşturmaya da başladım." şeklinde ifade ederek özelde kendisine olumlu katkı sağladığını düşündüğü görülmektedir. Akademik gelişim açısından ise üç öğrenci derslerine destek sağlama ve diğer üç öğrenci ise motive olma açısından olumlu geçtiğini dile getirerek akademik gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Ara tatil sonrası bir öğrenci özelde kendisine olumsuz katkı sağladığını söylemiştir. Öğrencinin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 10. *Tatil Sonrası Öğrenci Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Derslerden kopuldu	2
Kişisel Gelişim	Uyku düzeni bozuldu	1

Araştırmanın öğrenci katılımcısı derslerden kopulduğunu ifade ederek akademik gelişim açısından olumsuz katkı sağladığını diğer yönden ise uyku düzeni bozulduğu için kişisel gelişimi açısından olumsuz olduğunu ifade etmiştir. G 5 kodlu öğrenci ara tatilin kendisine özelde olumsuz katkı sağladığını akademik ve kişisel gelişim yönünden ele alarak " *Bana özelde herhangi bir olumlu katkı sağlamadı hatta zararı oldu. Tatil bitince derslere motive olma sıkıntısı yaşadım ve derslerden koptum. Uyku düzenim bozuldu. Zaten 15 tatil var bu ara tatil uygulandıktan sonra bana saçma ve gereksiz geldi bana. Çünkü bana zarar verdi*." diyerek ifade ettiği görülmektedir.

Ara tatil öncesi yapılan görüşmede sorulan birinci soru için 4 veli kötü olacağını düşünmektedir, yani *olumsuz* beklentileri vardır. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 11.*Tatil Öncesi Veli Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Akademik başarı düşüklüğüne sebek olacak	5
Kişisel Gelişim	Uyku ve yemek düzeni bozukluğuna sebep olacak	2

Araştırmanın veli katılımcılarının ara tatili genellikle akademik gelişim yönünden değerlendirdikleri görülmektedir. Veliler ara tatilin akademik başarı düşüklüğüne sebep olacağını dile getirerek akademik gelişim açısından olumsuz olacağını söylemişlerdir. Bu konuda *G* 2 kodlu veli: "Ara *tatiller için olumlu bir beklentim yok, aslında yaşayıp göreceğiz. Alt yapının hazır olmaması nedeniyle olumlu olmayacağını düşünüyorum açıkçası. Bu sebeple akademik açıdan olumlu olmayacak bence.*"diyerek akademik gelişime olumsuz katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Kişisel gelişim açısından iki veli ise uyku ve yemek bozukluğuna sebep olacağını ifade ederek kişisel gelişimleri açısından olumsuz olacağının düşündüklerini ifade etmişlerdir. *G 8* kodlu veli kendisinin bu ara tatil süresince çalışmasından kaynaklanacak çocuğunun kişisel gelişimine olumsuz beklentisinin olduğunu"Öncelikle 15 günlük sömestr tatili varken araya giren bu kısa ara tatilin olumlu olacağını düşünmüyorum. Öğrencinin o güne kadar oluşan motivasyonunu bozacak bence. Uyku ve yemek düzeni gibi rutinleri alt üst olacak. Ben okulda çalışacağım için çocuklarım belli bir saate kadar aç kalıp beni bekleyecekler. Bu kısa süre için yardımcı bulamayacağım. Açıkçası benim olumlu bir beklentim yok." diyerek ifade ettiği görülmektedir.

Ara tatil öncesi veliler ile yapılan görüşmede sorulan birinci soru için sekiz veli olumlu olacağını düşünmektedir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 12.*Tatil Öncesi Veli Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Okul dışı öğrenme	2
	Bilgi eksikliklerini giderme	1
	Yaşam içinde öğrenme	1
	Aralıklı öğrenme	1
	Sınava daha iyi hazırlanma	2
	Motivasyonda artma	1
Kişisel Gelişim	Aile içi etkileşimin sağlanılması	3
	Fiziken dinlenebilme fırsatı	5
	Okulu özleme fırsatı	1
	Öz bakım öz becerilerinin geliştirilmesi	1
	Sosyal etkinliklere katılabilme fırsatı	1
	Öz değerlendirme fırsatı sağlar	1
	Kaygı kontrolü sağlama fırsatı	1

Araştırmanın veli katılımcılarının çocuklarının genellikle kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Velilerin çoğunluğu çocuklarının (beş) fiziksel açıdan dinlenebilme fırsatı elde edileceğini, üç veli aile içi etkileşimin sağlanılması açısından olumlu olacağını ifade ederken, diğer bir veli okulu özleme fırsatı yakalanacağını, öz bakım becerilerinin geliştirilmesinin sağlanacağını, bir veli sosyal etkinliklere katılabilme fırsatının yakalanacağı, bir veli öz değerlendirme fırsatının sağlanacak olması ve diğer bir veli ise kaygı kontrolü sağlama fırsatı yaratacağı için olumlu geçeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Akademik gelişim açısından iki veli çocuklarının sınava daha iyi hazırlanmalarını ve yine iki veli okul dışı öğrenmelerini sağlayacağı için, bir veli bilgi eksiklerini giderecekleri, bir veli aralıklı öğrenecekleri, yine bir veli aralıklı öğrenecekleri ve bir veli motivasyonda artış olacağı için çocuklarının akademik gelişimlerini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda *G 10* kodlu veli: " *İlk defa bu yıl uygulanacak. Çocuğumun motivasyonunu arttıracağını düşünüyorum. Nasıl bir sonuç verecek ben de çok merak ediyorum. Bu tatilin çocuğumun öz bakım ve becerilerini geliştirmesi açısından olumlu olacağını düşünüyorum. Akademik olarak eksiklerini gidermesine bir fırsat olarak görüyorum.*" diyerek çocuğunun var olan motivasyon sıkıntısını çözmesinde bir fırsat olarak değerlendirdiği görülmektedir. *G* 1 kodlu veli ise okul dışı öğrenme fırsatı sağlaması açısından değerlendirerek " Hayatın *kendisinin de bir öğretmen olduğu düşüncesinden yola çıkarak okul dışı öğrenmelerini sağlayacağı için olumlu buluyorum.*" şeklinde ifade etmiştir.

Ara tatil öncesi veliler ile yapılan görüşmede sorulan ikinci soruda velilerin öğrencileri için yapmış oldukları planların neler olduğu sorulmuştur. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 13. Tatil Öncesi Veli Görüşleri

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders çalışılması	5
	Ders çalışma planının öğrenci tarafından yapılması	1
	Ödev yaptırılmaması	1
Kişisel Gelişim	Hobilerini gerçekleştirebilme fırsatı	6
	Fiziksel yönden dinlenme fırsatı	2
	Ev dışı etkinlikler yapma fırsatı	2
	Ailece vakit geçirme fırsatı	1
	Çocuğunun arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmesi fırsatı	1

Araştırmanın katılımcılarından altı veli hobilerini gerçekleştirebilme fırsatı olarak, iki veli fiziksel yönden dinlenme fırsatı olarak, iki veli ev dışı etkinlikler yapma fırsatı olarak, bir veli ailece vakit geçirme fırsatı olarak, diğer bir veli ise çocuğunun arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmesi fırsatı olarak gördükleri için çocuklarının kişisel gelişimlerine yönelik plan yaptıklarını ifade etmişlerdir. Akademik gelişim yönünden ise beş veli çocuğunun ders çalışması, bir veli çocuğunun ders çalışma planı yapmasının, bir veli ise ödev yapmamasını söyleyerek çocuklarının akademik gelişimlerine yönelik planlar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ara tatil öncesi veliler ile yapılan görüşmede sorulan üçüncü soruda ara tatilin çocuklarına özel olarak katkılarının neler olacağı sorulmuştur. Velilerden sekiz kişi *olumlu* katkısının olacağını söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 14 .*Tatil Öncesi Veli Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders çalışma	1
	Motivasyonunda artma	1
Kişisel Gelişim	Fiziksel dinlenme fırsatı	4
	Büyümesine katkı fırsatı	1
	Hobi fırsatı	5
	Ailesi ile vakit geçirme fırsatı	1
	Kişisel planlarını gerçekleştirme fırsatı	1

Araştırmanın veli katılımcıları ara tatilin çocuklarına özelde genellikle kişisel gelişim açısından olumlu katkı sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda beş veli ara tatili hobi fırsatı olarak dile getirirken, dört veli ise fiziksel dinlenme fırsatı olacağını ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak bir veli çocuğunun büyümesine katkı sağlayacağını, bir veli ise ailesi ile vakit geçirme fırsatı olarak ve diğer bir veli ise kişisel planlarını gerçekleştirme fırsatı olacağını söylemişlerdir. Akademik gelişim sağlayacağını düşünen bir veli çocuğunun ders çalışacağını ve diğer bir veli ise çocuğunun motivasyonunda artma olacağının düşündüğü için olumlu olacağını söylemişlerdir.

Ara tatil öncesi veliler ile yapılan görüşmede sorulan üçüncü soruda ara tatilin çocuklarına özelde katkılarının neler olacağı sorulmuştur. Velilerden dört kişi *olumsuz* katkısının olacağını söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 15.*Tatil Öncesi Veli Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Akademik anlamda düzen bozukluğu yaşayacak	1
Kişisel Gelişim	Bilgisayar oyunu oynayacak	1
	Uyku ve yemek düzeni bozulacak	2

Araştırmanın veli katılımcıları ara tatilin çocuklarına genel olarak kişisel anlamda özelde katkı sağlamayacağını düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda iki veli çocuğunun uyku ve yemek düzenin bozulacağını söylerken diğer bir veli ise çocuğunun bilgisayar oyunu oynayacağını söylemişlerdir. Bu konuda *G 5* kodlu veli: " *Bu ara tatilin çocuğuma olumlu yönde fazla katkı sağlamayacağını düşünüyorum. Genelde evde vakit geçireceği için bilgisayar oyunu oynayarak vakit geçirecek bu da bence oldukça olumsuz yönde katkı yapacak*." diyerek çocuğunun bilgisayar oyunlarına olan düşkünlüğünün artmasından endişe duyduğu görülmektedir. Bir veli ise çocuğunun akademik anlamda düzen bozukluğu yaşayacağını ve akademik gelişim açısından olumsuz olacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

Ara tatil sonrasında veliler ile yapılan görüşmede sorulan birinci soruda ara tatilin velilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulmuş ve incelenmiştir. Velilerden altı kişi beklentilerini olumlu yönde karşıladığını söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 16. *Tatil Sonrası Veli Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders Çalışma	3
Kişisel Gelişim	Ruhsal dinlenme fırsatı	3
	Fiziksel dinlenme fırsatı	4
	Ailecek vakit geçirme fırsatı	1

Araştırmanın veli katılımcıları çocuklarının genel olarak kişisel gelişimine olumlu katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu konuda, dört veli çocuklarının fiziksel dinlenme fırsatı yakaladıklarını ifade ederken üç veli ise ruhsal açıdan dinlenme fırsatı elde ettiklerini ve bir veli ise ailecek vakit geçirme fırsatı sağladığı için tatilin çocuklarının kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda G 7 kodlu veli: " *Sadece dinlendi yani neredeyse bütün gün yattı uyudu sadece öğretmeninin verdiği ödevleri yaptı. Biz anne baba olarak çalıştığımız için çok müdahale edemedik. Yani ruhen ve fiziksel dinlenmiş oldu.*" diyerek çocuklarına dinlenme açısından olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Akademik gelişim olarak üç veli ise ders çalışma yönünden olumlu geçtiğini söyleyerek çocuklarının akademik gelişimleri için olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Ara tatil sonrasında veliler ile yapılan görüşmede sorulan birinci soruda ara tatilin velilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulmuş ve incelenmiştir. Velilerden altı kişi beklentilerini karşılamadığını, yani *olumsuz* olduğunu söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 17.*Tatil Sonrası Veli Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Hızlandırılmış etüt gibi geçmesi	3

Araştırmanın veli katılımcıları çocuklarının genellikle kişisel gelişimi açısından beklentilerini olumlu karşılamadıklarını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda üç veli ders dışı etkinlik yapılamadığını, diğer veliler ise kendileri çalıştıkları için çocuklarıyla uzak kaldıklarını, diğer iki veli ise kendileri çalıştıkları için sıkıntılı bir süreç olduğunu söyleyerek kişisel gelişim açısından olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak *G 8 kodlu veli: " Beklentilerimi karşılamadı. Ben çalıştığım için çocuklarım anneannelerinin yanına gitmek zorunda kaldılar. Hatta birbirimizden uzak kaldık.*" diyerek çalışan bir anne olarak yaşadığı sıkıntıyı dile getirdiği görülmektedir. Üç veli ise hızlandırılmış etüt gibi geçtiğini ve akademik gelişim açısından olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda G 4 kodlu veli:" *Benim şahsen beklentilerimi karşılamadı. Çocuğum sadece ve sadece ders çalıştı ara tatil hızlandırılmış bir etüt gibi oldu amacına ulaşmadı"* şeklinde ifade etmiştir.

Ara tatil sonrasında veliler ile yapılan görüşmede sorulan ikinci soruda velilerin öğrencileri için yapmış oldukları planları gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri sorulmuş ve incelenmiştir. Velilerden altı kişi yaptıkları planları gerçekleştirdiklerini söylemiştir. Velilerden altı kişi planlarını gerçekleştiremediklerini söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 18.*Tatil Sonrası Veli Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders Çalıştı	1
Kişisel Gelişim	Veli çalıştığı için zaman bulunamaması	5
	Evde geçirilmesi	1
	Fiziksel dinlenmeyi tercih etmesi	1

Araştırmanın veli katılımcılarından bir veli çocuğunun ders çalıştığı için akademik gelişim açısından yapılan planları gerçekleştiremediklerini söylemiştir. Bu konuda G 4 kodlu veli: " Çocuğuma o kadar çok ödev verilmiş ki sadece ödev yapmaktan ve test çözmekten dolayı diğer hiçbir planımızı yapamadık. Ara tatilin ne anlama geldiği niçin olduğu konusunda bence öğretmen arkadaşlar ve idareciler bilgilendirilmeli diye düşünüyorum" diyerek ara tatil hakkında bilinç oluşturulmasını istediği görülmektedir. Kişisel gelişim olarak bir veli çocuğunun tatili evde geçirdikleri için diğer bir veli ise çocuğunun fiziksel dinlenmeyi tercih etmesinden dolayı ve beş veli ise kendisi çalıştığı için zaman bulamadıklarını söyleyerek kişisel gelişim için yaptıkları planlarını gerçekleştiremediklerini

ifade etmişlerdir. G 3 kodlu veli: "Çocuklarımla beraber vakit geçirmek için planlarım vardı ama benim çalışmam gerektiği için çok sıkıntı yaşadık. Evde yalnız kalamadılar. Hiç bir planı gerçekleştiremedik." ifadesinde bulunduğu görülmektedir.

Ara tatil sonrası veliler ile yapılan görüşmede sorulan üçüncü soruda ara tatilin çocuklarına özelde katkılarının neler olduğu sorulmuştur. Velilerden altı kişi *olumlu* katkı sağladığını söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 19. *Tatil Sonrası Veli Olumlu Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders Çalışma	3
Kişisel Gelişim	Fiziksel dinlenme fırsatı	3
	Sosyal ve sanatsal etkinlik yapma fırsatı	2

Araştırmanın veli katılımcıları ara tatilin çocuklarına özelde sağladıkları olumlu katkıları genel olarak akademik ve kişisel yönden değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda üç veli çocuğunun ders çalışmasını olumlu katkı olarak ifade etmiş ve çocuğunun akademik gelişimi açısından olumlu katkı sağladığını söylemiştir. G 10 kodlu veli: " *Sadece ders çalışması açısından yani akademik anlamda çocuğuma katkı sağladı. Ders tekrarı yaptı ve ders eksiklerini kapattı. Bilgilerini değerlendirme fırsatını buldu.*" ifadesinde bulunarak akademik olarak değerlendirme yaptığı görülmüştür. Katılımcılardan iki veli sosyal ve sanatsal etkinlik yapma fırsatı olarak ve üç veli ise fiziksel dinlenme fırsatı olarak ifade ederek çocuklarının kişisel gelişimleri açısından olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Ara tatil sonrası veliler ile yapılan görüşmede sorulan üçüncü soruda ara tatilin çocuklarına özelde sağladığı katkıların neler olduğu sorulmuştur. Velilerden altı kişi olumlu katkı sağlamadığını, *olumsuz* olduğunu söylemiştir. Velilerin akademik ve kişisel gelişime ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 20. *Tatil Sonrası Veli Olumsuz Görüşleri*

Üst Tema	Alt Tema	Görüş Sayısı
Akademik Gelişim	Ders Çalışma	1
Kişisel Gelişim	Fiziksel dinlenme fırsatı	1
	Sosyal ve sanatsal etkinlik yapma fırsatı	3
	Sabah velisiyle okula gittiği için dinlenememesi	1

Araştırmanın veli katılımcıları genel olarak kişisel gelişim yönünden değerlendirdikleri görülmektedir. Bir veli çocuğunun evde bilgisayar oynamasından, diğer bir veli çocuğunun kendisi ile beraber okula seminer için gitmesinden dolayı dinlenemediğini ve üç veli ise buna paralel olarak sosyal etkinlik yapılamadığını söyleyerek çocuklarının kişisel gelişim açısından olumsuz katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda G 11kodlu veli: " *Çocuğum dinlenemedi bile. Her gün benimle okula gelmek zorunda kaldı. Evde tek başına kalmasını istemedim. Uykusunu bile alamadı.*" diyerek fiziksel açıdan dinlenemediğini dile getirmiştir. Diğer taraftan bir veli ise akademik açıdan katkı sağlamadığını söyleyerek çocuğunun akademik gelişimi açısından olumlu katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Bu konuda G 12 kodlu veli:" *Özel bir katkısının olmadığını düşünüyorum. Okul devam ederken de zaten biz bunları yapabiliyorduk. Sadece süre sıkıntısı yaşıyorduk. Zaten hep yaptığı rutin şeyleri yaptı ve bence başarısı için olumlu bir etkisi olmadı. "* diyerek farklı bir yaşam içine girilmediğine dikkat çektiği anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenci ve velilerin, 2019 – 2020 eğitim –öğretim yılında ilk defa uygulanan ara tatiller ile ilgili görüşleri incelenip, betimlenerek bir niteleme yapılması amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan öğrencilerin ara tatil ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz beklenti

içinde oldukları görülebilmektedir. Görüşmelerde genel olarak "Ara tatil olumlu ama bir yandan da olumsuz olacak" ifadesinin sık kullanıldığı ve tatil öncesi öğrencilerin ikilemde kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ara tatil sonrasında akademik gelişimleri açısından hem olumlu hem olumsuz görüşlerinde azalma olduğu görülmektedir. Ara tatil öncesinde, öğrencilerin çoğunluğu tatilde fiziksel açıdan dinlenebileceklerini düşündükleri için kişisel gelişimleri açısından olumlu olacağını ifade ederlerken ara tatil sonrasında yapılan görüşmelerde ise öğrencilerin çoğunluğun ruhen dinlenebildikleri için ara tatili olumlu buldukları görülmektedir. Öğrenciler mesleki gelişim açısından ara tatil öncesinde herhangi bir görüşte bulunmazlarken, ara tatil sonrasında ise çalıştıkları işte ilerleme fırsatı yakalayarak gelecekte edinecekleri mesleklerine yönelik mesleki gelişim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ara tatil öncesi öğrencilerin en çok kişisel gelişimlerine yönelik planlarının olduğu betimlenen söylemlerden anlaşılmaktadır. Akademik gelişim olarak yapılan planların çoğu ders çalışılması olarak ifade edilirken, kişisel gelişim olarak ise en çok fiziksel dinlenebilmek ve arkadaşları ile buluşmak ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Ara tatil öncesi yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu ders çalışabilecekleri için ara tatilin kendilerine akademik açıdan özelde katkı sağlayacağını düşündüklerini söylerken, ara tatil sonrasında da motive oldukları ve derslerine destek sağladıkları için akademik anlamda olumlu olduğunu söylemişlerdir. Ara tatil öncesi özelde kişisel gelişimlerine yönelik daha çok olumsuz görüş varken ara tatil sonrasında ise sadece bir öğrenci kişisel gelişimini özelde olumsuz olarak etkilediğini söylemiştir. Ara tatil öncesinde mutlu olma kavramı hiçbir ifadede geçmemiş fakat ara tatil sonrasında öğrenciler tatil sebebiyle mutlu olduklarını söylemişler ve böylelikle kişisel gelişimlerine olumu yönde katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasında cinsiyet farklılığından kaynaklanan bazı farklar görülmüştür. Erkek öğrencilerin ara tatilde bilgisayar oyunu oynamak ve bir işte çalışarak maddi kazanç sağlamak gibi kişisel gelişimlerine yönelik ifadeleri görülmekteyken, kız öğrencilerin ise ders tekrarı yapmak, ders eksiklerini tamamlama, sınavlara yönelik çalışma yapmak gibi akademik anlamda gelişim sağladıkları görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ara tatil, velilerin çocuklarının okul dışı öğrenmelerini sağlayacağı ve sınavlarına daha iyi hazırlanabilecekleri en sık ifade edilen olumlu beklentileridir. Ara tatil öncesinde olumsuz beklentisi olan veliler tatilin motivasyon sıkıntısına neden olacağını ve alt yapısının hazır olmadığı için akademik gelişime olumlu katkı sağlamayacağını düşündüklerini söylerken, ara tatil sonrasında ise çocuğunun sadece ders çalıştığını ve tatil sürecinin hızlandırılmış etüt gibi olduğu için akademik gelişime yönelik olumsuz geçtiğini ifade edilmiştir. Velilerin ara tatil öncesinde kişisel gelişim açısından çocuklarının en çok fiziksel açıdan dinlenebileceklerini düşündükleri için olumlu beklenti içinde oldukları görülmektedir. Ara tatil sonrasında yapılan görüşmeler sonucunda ise olumlu görüşlerde düşüş olduğu görülmekle birlikte yine de en fazla fiziksel açıdan dinlendikleri için olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Ara tatil öncesinde az sayıda veli çocuklarının kişisel gelişimleri açısından olumsuz beklenti içinde olduklarını ifade ederlerken, ara tatil sonrasında ise daha çok velinin tatilin beklentisini olumlu yönde karşılamadığını ifade ettiği görülmektedir. Veliler bu bağlamda, ara tatilde ders dışı etkinlik yapılamadığı ve kendileri çalıştıkları için sıkıntılı geçen bir süreç olduğu yönündeki ifadelerde bulunmuşlardır. Ara tatil öncesinde velilerin tatil ile ilgili yapmış oldukları planların çocuklarının kişisel gelişimlerine yönelik planlar olduğu görülmektedir. Velilerin ara tatil öncesi yaptıkları planların çocuklarının okul dışı spor faaliyetlerine katılması, hobilerini gerçekleştirilmesi, fiziksel açıdan dinlenebilmesi gibi daha çok kişisel gelişime yönelik planlar olduğu görülmektedir. Akademik gelişim yönünden ara tatilin özelde çocuklarına olumlu katkısı olacağını düşünen veliler çocukları farklı öğrenme aktiviteleri yapacakları için motivasyonlarında artış olacağını ve ara tatilin ders çalışmalarına katkı sağlayacağını düşündüklerini söylerken ara tatil sonrasında da ders çalışmalarına olumlu katkı sağladığını ve bu süreçte çocuklarının bilgilerini değerlendirme fırsatını da yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Kişisel gelişim yönünden ara tatil öncesinde en çok fiziksel olarak dinlenebilecekleri şeklinde daha fazla olumlu görüş bildirilirken ara tatil sonrasında bu görüşte azalma olduğu ifadelerden anlaşılmaktadır. Ara tatil öncesi ve sonrasında velilerin çocuklarının mesleki gelişimleri ile ilgili görüş bildirmedikleri görülmektedir. Veli görüşlerinde cinsiyet veya branş farklarının bir etkisi görülmemektedir. Veliler, ara tatili çocuklarının özellikle kişisel gelişimine yönelik fiziken ve ruhen dinlenmelerini sağladığı için katkı sağlaması açısından olumlu görmektedirler.

Sonuç olarak yapılan araştırmayla, veliler çocuklarının öğrenmenin neden gerekli olduğunu bilmeleri gerektiğini ve var olan yanlış tatil anlayışlarının düzeltilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Tatilin öğrenci gelişimini arttırabilmek açısından öğrencilerin ve özellikle velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğinin üzerinde

durmuşlardır. Özellikle küçük yerleşim yerlerinde oturan öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini sağlayabilmek için kültürel, sosyal ve sportif faaliyet açısından gerekli alt yapının eksik olduğunun ve bu faaliyetleri yapmakta sıkıntı yaşadıklarının altını çizdikleri görülmüştür. Çalışan velilerin çocuklarıyla tatil sürecinde ilgilenememeleri ise dikkat çekici diğer bir konu olmuştur. Yapılan bu araştırmayla ilk deha uygulanan ara tatilin yaz tatili sürecinin kısaltılarak öğrencilerin öğrenmelerin unutulmasının önüne geçilmesinin sağlandığı, öğrenci motivasyonunun canlı tutulduğu ve özellikle öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Ülkemizde ara tatilleri ile ilgili genellemelerin yapılabilmesi için bu konuda daha birçok araştırmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu açıktır.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma. Ankara: Pegem Akademi.

Binbaşıoğlu, C. (2000), Okulda ders dışı etkinlikler. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Blum, R. (2005). School connectedness: Improving the lives of students. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Demirel, Ö. (1997). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Heyns, Barbara (1987). School andCognitive Development: Is There a Season for Learning Child Development , 58 (5), 1151-1160

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi

Milli Eğitim Kanunu, (Kanun No.1739). 24.6.1973 tarih ve 14574 Sayılı Resmî Gazete.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (2015)

Neuman, L. W. (2014). Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Özden, Y. (2000). Öğrenme ve öğretme, Ankara: Pegem-A Yayıncılık

Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation .London: SagePub.

Sağlam, Mustafa (1999). Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemi, Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

Selçuk, Z. (2019). ogm.meb.gov.tr ›meb_iys_dosyalar. 15 Mart 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Senemoğlu, N. (2018). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (26.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

TDK (1998). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü. TDK Yayınları: Ankara

Thakral, S. (2015). The historical context of modern concept of supervision. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 6 (1), 79-88.

Türkoğlu, Adil (1998). Karşılaştırmalı Eğitim "Dünya Ülkelerinden Örneklerle", Baki Kitapevi. Adana.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (1997). Rehberlik ders notu. Konya: Günay Ofset.

Yörükoğlu, A. (2012). Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Özgür Yayınları.

Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tez Çalışmalarına Yönelik Bir İçerik Analizi

Mehmet Tahir Karaboğa, Mersin Üniversitesi, Türkiye, tahirkaraboga@mersin.edu.tr

Öz

Bu çalışma eğitim fakültelerinde 2010-2019 yılları arasında yüksek lisans düzeyinde yapılan sosyal medya konulu tezler üretildikleri yıl, anabilim dallarına göre dağılımları, ilişkilendirildikleri konu ve yöntemsel özellikleri açısından incelemektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyon tarama sistemi veri tabanı olarak kullanılmıştır. Eğitim fakülteleri bünyesinde 2010-2019 yılları arasında tamamlanan "sosyal medya" konulu yüksek lisans tezleri taranarak ulaşılan 60 adet tez bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda sosyal medya konusunda eğitim fakülteleri bünyesinde anabilim dalları bazında en çok Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%40) oranında tez çalışması ürettiği gözlemlenmiştir. Bunu Eğitim Programları ve Öğretim (%15), Eğitim Yönetimi (%15), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (%15) dallarının izlediği görülmüştür. Diğer ana bilim dallarında ise daha az çalışma üretildiği tespit edilmiştir. Araştırmada 2010-2019 yılları arasında eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya ile ilgili tezlerin her sene kademeli bir artış gösterdiği görülmüş, 2019 yılında % 33 oranla en yüksek seviyeye ulaşılmıştır. Çalışmalara yöntem açısından bakıldığında % 95 oranında nicel, % 5 oranında ise nitel yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Tezlerde örneklemlerin % 40'ının lise, % 27'sinin üniversite % 16'sının ortaokul öğrencilerinden seçildiği görülmüştür. Örneklemlerde eğitimcilere, ebeveynlere ve farklı eğitim seviyesindeki öğrenci gruplarına ise çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Örneklemde yer alan tezler sosyal medya konusu ile birlikte ele alınan konular açısından incelendiğinde ise şiddetten sosyal kaygıya, öğrenci tutumlarından akademik başarıya kadar çok çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Medya, Sosyal medya, yüksek lisans tezlerinde sosyal medya*

Abstract

The aim of this research is to examine the graduate theses on social media completed between 2010-2019 in the faculties of education in terms of years, departments, methodological characteristics and the issues related to social media. Document analysis was used as data collection method in the study. Thesis Documentation System of the Higher Education Council was used as data source. The sample of this study consisted of 60 theses which were reached by scanning master theses on "social media" completed between the years of 2010-2019 in the faculties of education. As a result of the data analysis, it was observed that Guidance and Psychological Counseling Department (40%) produced the thesis mostly within the faculties of education on social media. This was followed by Curriculum and Instruction (15%), Education Management (15%), Computer and Instructional Technologies (15%) departments. It was found that less studies were produced in other main disciplines in education faculties. In the research, it was seen that the theses about social media completed in education faculties between 2010-2019 increased gradually every year. In 2019, the highest level was achieved with a rate of 33%. When the studies were examined in terms of method, it was determined that 95% of the studies used quantitative and 5% of them used qualitative methods. It was determined that 40% of the samples were selected from high school students and 27% from university students and 16% from secondary school students. In the samples, it was determined that educators, parents and student groups at different educational levels were given little space. When the theses on social media are examined in terms of the topics dealt with, it has been observed that there is a wide variety from violence to social anxiety, from student attitudes to academic success.

Keywords: *Media, Social Media, Social Media in Master Theses*

Giriş

Ülkemizde pek çok bilim alanında medya ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Bunların başında eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan anabilim dalları gelmektedir. Eğitim Fakültelerindeki anabilim dalları çağımızın en önemli olgularından olan medya teknolojilerinin farklı boyutları üzerinde araştırmalar yürütmektedir. Medya teknolojileri eğitim süreçlerini doğrudan ya da dolaylı etkileyebilmesi, medya içerikleri de, eğitim süreçlerinde öğrencilerin beslendiği önemli bir bilgi kaynağı olması açısından önem arz eder. İletişim teknolojilerinin son yıllardaki çok önemli bir parçasını oluşturan sosyal medya platformları gittikçe yaygınlık kazanmış ve oldukça fazla zaman geçirilen mecralar haline gelmiştir. Sosyal medya platformları, kişilerin internet kullanarak birbirileriyle bilgi, görüş, yazılı, görsel veya işitsel materyal paylaşmaya olanak sağlayan web tabanlı dijital ortamlar olarak tanımlanır. Eğitim kurumlarının en önemli unsurunu oluşturan öğrencilerin en çok zaman geçirdiği mecraların başında sosyal medya ortamları gelmektedir. Her gün milyonlarca çocuk ve genç, sosyal medyada iletişim süreçlerine katılarak zaman geçirmektedirler. Eğitim süreçlerini etkileyen okul dışı bir dinamik olarak sosyal medya ortamlarıyla ile ilgili araştırmaların yapılması, eğitimin niteliğinin artırılması ve sorunların tespiti açısından önem arz etmektedir.

Günümüzde kitle iletişim teknolojileri içerisinde giderek önem kazanan ve yaygınlık kazanan sosyal medya platformları, sosyal yaşamın önemli konularının başına yerleşmiştir. Tüm dünyada yaygınlaşarak gelişen dijital ortamlar, bireylerin uzun süre zaman geçirdiği bilgi, belge, haber paylaştığı ve eğlendiği önemli bir mecra haline gelmiştir. Günümüzde tüm dünyada ve ülkemizde en yaygın kullanılan sosyal medya platformları Youtube, WhatsApp, İnstagram, Twitter, Facebook, Zoom, Snapchat, Foursquare, Myspace, Tumblr, Vimeo, Vidivodo, Vikipedia vb. olarak bilinmektedir. Bu ağların üzerinden bireyler diğer kişilerle iletişime geçebilmekte, görüş iletebilmekte, bilgi, fotoğraf, video paylaşabilmekte, film izleyebilmekte, müzik dinleyebilmekte ve sohbet edebilmektedir.

Sosyal medya kişilerin kendilerini ifade edebilme, kendisiyle ortak yönleri olan insanlarla yakın ilişkiler kurma, dünyada olup bitenler hakkında hızlı bilgi sahibi olma gibi kolaylıklar sağlarken; toplumsal anlamda bireylerin sosyalleşme şekillerinde ve sosyal ilişkilerinde bir değişmeyi beraberinde getirebilmektedir. Bireylerin yeni iletişim biçimleri teknolojik gelişmelerle birlikte değişmekte, günlük alışkanlıklar, iş yaşamı, sosyalleşme biçimlerinin önemli ölçüde değişime uğradığı görülmektedir. Yeni süreç, yüz yüze iletişim yerine dolaylı sanal bir iletişimi, sanal davranış ve sanal kültür olarak nitelendirilen olguları ortaya çıkarmaktadır.

We are Social Digital'ın 2020 yılı verilerine göre, bugün dünyada 3,8 milyar insanın sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir. We are Social Digital'ın Türkiye ile ilgili raporunda ise, Ocak 2020 itibariyle 62 milyon internet kullanıcısının olduğu, 54 milyon kişinin (Türkiye nüfusunun % 64'ü) ise sosyal medyayı aktif olarak kullandığı belirtilmektedir. Rapordaki verilere göre, Türkiye'deki 16-64 yaş arası kullanıcıların mobil internet kullanımının günde 4 saat ile dünya ortalamasının üstünde olduğu, bu yaş arası kullanıcıların günde 7 saat 29 dakika internet kullandığı belirtilmektedir. Türkiye'de internet kullanıcıları günde ortalama 2 saat 55 dakika sosyal medya kullanırken, dünya ortalamasının ise 2 saat 24 dakika olduğu ifade edilmektedir (Wearesocial, 2020).

Sosyal medya kullanımının bireye ve topluma önemli kolaylıklar sağlamanın yanında beraberinde birtakım riskleri ve sorunları da barındırdığını söylemek mümkündür. Kişisel yaşamın ifşası, bireylerin kişilerin bilgilerinin kaydedilmesi ve çalınması, siber zorbalık, taciz, dolandırıcılık ve bağımlılık gibi risklerin son zamanlarda sosyal medya ile birlikte sıklıkla tartışılan konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda sosyal medya alanda olup biten değişim ve dönüşümü anlamak ve aynı zamanda konuyla ilgili hangi bilimsel çalışmaların üretildiğini incelemek önemli hale gelmektedir.

Sosyal Medya Kavramı

Sosyal medya, bireylerin internet üzerinden çift taraflı ve eş zamanlı olarak bilgi, fikir, fotoğraf, video, ses gibi paylaşımlarına olanak tanıyan web tabanlı ortamlar olarak tanımlanabilir. Sosyal medya, etkileşimli katılımı içeren sıklıkla yeni medya biçimlerini ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Sosyal medya kişilerin internet üzerinden ürettiği, hazırladığı mesaj ve içerikleri yayınlayarak paylaşımda bulunduğu bir tür teknolojik platformdur. Boyd ve Ellison (2008) sosyal medyayı, bir sistem içerisinde bireylerin kamusal ya da yarı özel

genel profil oluşturabildikleri, bağlantı paylaşımında bulundukları, hem kendileri hem de diğer kişilerin bağlantı listelerini görüp aralarında geçişler yapabildikleri web tabanlı hizmetler olarak tanımlamaktadırlar (2008, s.211). Boyd ve Ellison'a göre, sosyal ağ sitelerinin en önemli özelliğinin kişinin kendi kişisel profilini oluşturabilmesi, farklı insanlarla tanışma imkanı sağlaması, bireylerin birbiriyle sosyalleşmesini sağlamasıdır. Mavnacıoğlu (2009) ise, sosyal medyayı zamana ve mekana bağlı kalmadan, temelinde paylaşım ve tartışmanın olduğu internet uygulamaları olarak tanımlamaktadır. Mavnacıoğlu'na göre, burada kişiler ürettikleri içerikleri rahat bir şekilde bu ortamlarda yayımlayabilmektedirler. Kişiler, diğer kullanıcıların paylaşımlarını, yorumlarını takip edebilmekte, hem takip edip hem de takip edilen konumda olabilmektedir. Sosyal medya ortamlarında bir yazılı metni, resmi, videoyu yayınlanıp yayınlamamak büyük ölçüde kullanıcının isteğine bırakılmıştır. Sosyal medyada herkes istediği yayınla yer alabilmekte, herhangi bir eğitim düzeyine veya diplomaya sahip olmak gerekmemektedir.

Sosyal medya klasik medyadan birçok açıdan farklılaşabilmektedir. Klasik medyadan farklı olarak bu platformlar, çift taraflı, karşılıklı diyaloga, bilgi ve etkileşime imkân sağlama özelliğine sahiptir. Sosyal medyanın en önemli özelliği, bireylerin içeriklerini kendilerinin üretebilmesidir. Diğer taraftan sosyal medyada bireylerin yer alma isteğinin temelinde, fark edilmek arzusu, sesini etkili bir şekilde duyurma isteğinin yattığını söylemek mümkündür. Lerman (2007), sosyal medya sitelerinin birtakım ortak özelliklerinin bulunduğunu ve kullanıcıların içeriği oluşturduğunu ve içerikleri etiketleyebildiğini, kullanıcıların diğer kullanıcılar veya arkadaşları ile ortak ilgi alanlarına sahip olabildiğini belirtir.

Sosyal Medyaya İlişkin Yapılan Tartışmalar

Günümüzde sosyal medyanın birey ve toplum açısından önemine ilişkin olumlu ve eleştirel açıdan yaklaşan farklı görüşler söz konusudur. Sosyal medyanın birey ve toplumsal yaşama etkileri konusuna olumlu yaklaşan görüşler daha çok iletişim imkânları açısından yarattığı kolaylık ve imkanlar çerçevesinde görüşler ortaya koyarlar. Konuyu eleştirel bakış ile ortaya koyan araştırmacılar ise; sosyal medyayı bireysel ve sosyal yaşamda getirdiği risk ve sorunlar çerçevesinde değerlendirirler.

Sosyal medyaya yönelik olumlu yaklaşımlar

Sosyal medyaya yönelik olumlu yaklaşan görüşlerin temel iddialarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Sosyal medya toplumsal ve bireysel yaşam açısından bir devrim niteliğindedir.
- Sosyal medya sayesinde iletişim kurma imkânı kolaylaşmış ve yaygınlaşmıştır.
- Sosyal medya sayesinde bireysel özgürleşme artmıştır.
- Sosyal medya bireylere kendilerini daha rahat ifade etme imkanı vermiştir.
- Sosyal medya gündelik ve kültürel yaşamın olumlu gelişmesine katkı sunmuştur.
- Bireyler sosyal medya sayesinde dünyada olup bitenleri anında izleyebilme ve anında haberdar olma imkânına kavuşmuştur.
- Kültürlerarası etkileşim sosyal medya platformları sayesinde kolaylaşmıştır.
- Uzaktan eğitim ve katılımcı kültür sosyal medya aracılığıyla gelişmiştir.

Sosyal medyanın insan yaşamında, gündelik hayatta, kültürde, iletişim biçimlerinde yarattığı etki pek çok araştırmacı tarafından sık sık dile getirilir. Bunlardan Solis (2007), sosyal medyanın insan yaşamında devrim niteliğindeki endüstri devrimi ile karşılaştırılabilecek bir etki ve öneme sahip olduğunu, bunun insanlık tarihinin en büyük gelişmelerinden biri olduğunu belirtir. Solis'e göre, sosyal medya insanların gündelik hayatı içinde kültür ve iletişim alanında gelecekte yeni devrimlerin önünü açacak potansiyele sahiptir. Temel ve Önürmen (2017), iletişim teknolojilerinin pek çok alanda gündelik davranış pratiklerini değişime uğratarak, yeni davranış biçimlerini ortaya çıkardığını, iletişim teknolojilerinin toplumsal yaşamı değişime zorlarken, aynı zamanda kişisel ilişkileri de etkilediğini belirtirler. Kılıç (2015) ise, sosyal medyanın geleneksel medyaya oranla etkileşimi, katılımcılığı artırdığını, bireylerin içerik üretme, izleme tercihlerini artırdığını belirtir. Armağan (2013), genç

kuşakların dijital kültür içinde toplumsallaştıklarını, kimliklerini oluşturduklarını, eğitimlerinde ve gündelik yaşamlarında dijital araçlarla her türlü gereksinimlerini giderip sorunlarını çözdüklerini belirtmektedir.

Sosyal medya yeme içme, edebiyat, müzik, şehircilik ve mimari, tasarım, birey ve toplum yararına faaliyetler, çevrecilik vb. farklı alt kültürlere dâhil olan kişileri bir araya getirmiştir (Uluç ve Yarcı,2017). Sosyal medya aynı zamanda uluslararası ilişkilerin gelişmesine, farklı kültürden insanların kişisel sayfalarında ülkelerini ve kültürlerini tanıtmasına, farklı kültürlerden insanların birbiriyle iletişim kurmasında, kültürler arası iletişimin gelişmesinde olumlu yönde katkılar sağlamıştır (Elola ve Oskoz, 2009). Çok farklı kesimlerin sosyal medyada birbiriyle etkileşim içinde olmaları ile sosyal medyanın demokratik katılım biçimleri geliştirdiği ve toplumsal farkındalığı genişlettiği öne sürülmektedir (Crilley ve Gillespie, 2019). Sosyal medya aynı zamanda eğitime etki edebilecek özelliklere sahip olmakla birlikte bilginin transfer edilmesi, bilgilenme, uzaktan öğrenme, teknoloji destekli öğrenme gibi olanakları bünyesinde barındırır (Safran, 2010). Sosyal medyanın pek çok özelliği eğitim dünyasını etkilemekte, yükseköğretimde katılımcı kültürü artırarak hızlı ve esnek yapısıyla eğitmen-öğrenci ilişkilerini değiştirmekte olduğu (Davidson & Fountain, 2013) vurgulanır.

Hopyar, temsili demokrasinin en büyük krizinin temsil edenle temsil edilen arasındaki etkileşim sorunu olduğunu, bu sorun sosyal ağ ile ortadan kalktığını belirtir. Hopyar'a göre, şirketler müşterileriyle, politikacılar seçmenlerle, kamu kurumları vatandaşla sosyal medya aracılığıyla rahatça iletişim kurabilmektedir. Böylece geleneksel temsil mekanizmaları önemini kaybederken, katılımcı demokrasi görünürlük kazanmıştır (Hopyar, 2016:72). Karaca ise, sosyal medya ağlarının, örgütsel ve siyasal yapıları güçlendirdiğini, aynı zamanda bireylerin yetki alanlarını ve ifade özgürlüğünü arttırarak, siyasal sürece dâhil olmalarını sağladığını belirtir. Karaca'ya göre "günümüzde demokrasinin birincil koşulu olan ifade özgürlüğü ve bilgi edinme hakkı, sosyal medya aracılığıyla gerçekleşmeye başlamıştır" (Karaca, 2020:139).

Sosyal medyaya yönelik eleştirel yaklaşımlar

Sosyal medya kullanımına bireysel ve toplumsal yaşam açısından eleştirel yaklaşan görüşlerin temel iddialarını şu şekilde özetlemek mümkündür: Sosyal medya;

- Özel hayatın teşhirini artırmış, mahremiyeti, kamusal alan ile özel alan ayırımını ortadan kaldırmıştır.
- Bireylerin farklı amaçlar için gözetimini kolaylaştırmıştır.
- Bireylerin yaşamın gerçek ile kurgu olan alanları birbirine karıştırmasına neden olmuştur
- Bireylerin gerçek kimliklerini gizlemesini ve dolayısıyla yapay ve kurguya dayalı kimlikleri ön plana çıkarmıştır.
- Bağımlılık, takıntılı ve narsist davranışlar sergileyen bireyler ortaya çıkarmıştır.
- Aile, arkadaşlık, mahalle ve komşuluk ilişkilerindeki yüz yüze iletişim olumsuz etkilenmiştir.
- Firmalar kullanıcıların kişisel bilgilerini toplayarak kişisel veri madenciliği yaparak etik ihlalleri yaygınlaştırmıştır.
- Yalan, yanlış haber ve bilgi kirliliğini artırmıştır.
- Bilginin niceliği artırmış, niteliğini ise düşürmüştür.

Baym ve Boyd (2012) sosyal medyanın gerçek anlamda söylenildiği gibi bireyleri özgürleştirmediğini, zaman ile mekân, özgürlük ile tutsaklık, bireysel iletişim ile kitlesel iletişim, özel alan ile kamusal, sanal ile gerçek arasındaki sınırları ortadan kaldırdığı belirtirler. Baym ve Boyd'a göre, sosyal medya, kamusal yaşamın doğasını karmaşıklaştırmış, özel yaşam kamuya açık hale gelmiş, mahremiyetin doğası değişmiştir. Bekiroğlu ve Hülür (2016), sosyal paylaşım ağlarında sunulan gerçekliğin, kurgulanmış sanal bir gerçeklik olduğunu ifade ederler. Benzer bir yaklaşımla Öngen, (2017), insanların sosyal medya aracılığıyla her gün bilgi ve enformasyon bombardımanı altında parçalanmış bir gerçeklik ve üretilen sanal bir gerçeklik içinde yaşadıklarını belirtir. Baudrillard (2016), gerçeklik kavramının yeni iletişim teknolojileriyle birlikte değişerek başka bir şeye dönüştüğünü, bu araçlarla bir illüzyon üretildiğini söyler.

Sosyal medyada bireyler bilinçsizce paylaşım yapabilmekte, yaşadığı her anı bu tür ortamlarda paylaşmakta, paylaşımların sınırlarını çizememekte, özel hayatlarına dair her şeyi paylaşmakta, kişisel bilgilerini rahatça ortaya koymakta ve burada kendilerini bekleyen tehlikelerin farkında bile olmamaktadırlar. Sosyal medya

ortamlarında birey kendi hayatını teşhir ederken hem öteki insanları ne yaptıklarına ilişkin gözetlemekte hem de kendisi özel hayatını ve mahremiyetini bütün çıplaklığıyla gözler önüne serebilmektedir (Öztürk, 2015). Sosyal ağlarda herkes güzel, başarılı, mutlu, hayatından memnun ve güçlü olduğu izlenimi verilebilmektedir. Sosyal ağlar, popüler olmak, güncel olmak ve dolayısıyla beğenilmek için kullanıcıların daha fazla online olma ihtiyacını desteklemektedir (Bekiroğlu ve Hülür, 2016:158).

Sosyal medya ağları bireyin aile, arkadaşlık, mahalle ve komşuluk ilişkilerini değiştirip dönüştürmüştür. Sosyal medya ortamlarında yapılan arkadaşlıklar gerçek hayattaki arkadaşlıkların tam olarak yerini tutmamakta, sanal ortamlar bireyi aile ortamındaki etkileşimden, mahalle ve sokak kültüründen, komşuluk ilişkilerinden uzaklaştırmaktadır (Karagülle ve Çaycı,2014). Artan internet kullanımıyla birlikte zaman ve mekân kavramı değişmiş, yüz yüze ilişkiler ortadan kaybolmuş, sanal kimlikler ön plana çıkmıştır (Uzundumlu, 2015). Birey, kendi tüketim alışkanlıklarını, aile ve arkadaşlık ilişkilerini, medeni durumunu, eğitim seviyesini, kariyer bilgilerini, ideolojik fikirlerini hatta gittiği yerleri sosyal medya üzerinden yeniden yaratıp kurgulayarak yeni bir benlik oluşturma yoluna gidebilmektedir. (Özdemir, 2015). Birey artık kimliğini gerçeklikle değil de, bu ortamları kullanarak, imaj yoluyla ifade etmektedir (Robins, 1999). Sosyal medya ortamları daha önce hiç tanık olunmamış tarzda yeni tür ilişkileri ve sanal cemaatleri gündeme getirmiştir Aynı zamanda sosyal medya ortamlarında bireyler başkaları tarafından beğenilme ve takdir edilme arzusundan kaynaklı en sevdiği özelliklerini ön plana çıkartarak, çoğunlukla gerçek özelliklerini ve gerçek kimliklerini gizleme eğilimi gösterirler. Popüler beğeni normlarına göre şekillenen esnek kimlikler, kişinin kendini olduğu gibi ortaya koymasına, kendi gerçekliğini ifade etmesi ve yaşamasına engel teşkil etmektedir (Özdemir, 2012). Toplumsal yaşamda insanlar diğer insanlarla ilişki içindeyken iyi izlenim bırakmak için çeşitli maskeler takarlar. Bireylerin sahne önü ve sahne arkasında bir takım roller sergileyerek diğer insanlara karşı performans sergileyerek sahne önünde maskeler takılırken, sahne arkasında ise bu maskeler çıkarılır (Goffman, 2012). Bu anlamda sosyal medya ortamları kişinin kendisinin oluşturduğu bir rolü ve taktığı maskeleri kullanma imkanı sağlar.

Bireyler sosyal medya ortamlarında yaptıkları paylaşımlar, yorumlar, girdikleri siteler şirketler tarafından ticari amaçlar için takip edilebilmekte bu bilgiler işlenmek üzere sınıflandırılabilmektedir. Arslantaş Toktaş ve diğerlerine (2002) göre, şirketler ürünlerini daha iyi pazarlayabilmek için kullanıcıların kişisel bilgilerini toplamakta ve bunları belirli özelliklere göre sınıflandırmaktadır. Bireyler internet ortamlarında bir alışveriş yaptıklarında kendisi hakkında dijital bir iz bırakırlar. Firmalar alışveriş sırasında kullanıcıların kişisel bilgilerini toplayarak, kişilerin hangi sitelere girdiklerini, hangi sosyal ağlarda zaman geçirdiklerini, hangi videoları izlediklerini, e-postalarında hangi kelimeleri kullandıklarını takip ederek bu kullanıcılara göre pazarlama stratejileri geliştirirler. Bu toplanan kullanıcı verilerini şirketler yalnız kendileri için kullanmaz, kullanıcının bilgisi ve rızası olmadan başka şirketlere de satarlar. Giddens, gözetimi modernleşmenin bir sonucu olarak ele almış ve modernizm içinde gözetim ile gözetlemenin farklı anlamlara geldiğini belirtmiştir. Giddens'e göre (2008), gözetim şifrelenmiş bilgi birikimi olarak tanımlanırken, kişilerin nesneler haline getirilerek kodlanmasıdır. Biriktirilen kişisel verilerin, basit bir bilgi toplama işlemi olmayıp, bu bilgilerin belli bir sınıflama ve ayırt etme işlemi de içerdiği için bilgi depolama işlemi içerir. Binark ve Bayraktutan (2013) ise, gözetimin kişilere ait verilerin oluşturulması, verilerin toplanması, saklanması ve kullanılması süreçlerini kapsadığını ve bunun özel şirketlerin çıkarları doğrultusunda oluşturulduğunu belirtmektedirler.

Sosyal medya ile ilgili tartışılan ve son yıllarda yaygınlık kazanan bir konu da trol olgusudur. Troller sahte kimlikli kullanıcıları olarak tanımlanmaktadır. Bunlar sahte kimlik oluşturarak sosyal medyada hesap açarak, fikir alışverişinde bulunarak, tartışmalara girerek, hedef aldığı kişilere hakaretler yöneltebilmektedir. Trol, Wikipedia'da (2020), internette insanların keyfini kaçırmak ya da münakaşa başlatmak için tohum ekmeye çalışan; forumlar, bloglar, sohbet odaları gibi çevrimiçi topluluklarda kasten alevlendirici, konu ile ilgisi olmayan mesajlar göndererek okuyucuları provoke edip duygusal cevaplar verdirtme ya da bir başlığın konusunu dağıtma niyetinde olan kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Klasik medyada, hem haberin hem de bilgi veren kaynağın doğruluğunun kontrolü önemli bir konudur. İçeriğin üretiminde hem kamuya sunulabilir hem de içeriğinden ya da tanıtıcı içerikten ayırt edilebilir bir içerik elde etmek için editöryal kontrole ihtiyaç duyulmaktadır (Deuze ve Dimoudi, 2002). Ancak sosyal medyanın bu tür kontrollerinin yapılması zordur. Kullanıcılar, duyduğu bir haberi doğruluğunu kontrol etmeden, araştırmadan paylaşabilmekte böylelikle de bir bilgi kirliliği ortaya çıkabilmektedir.

Fuchs'a göre (2016), medya endüstrileri sahip oldukları sermaye gücüyle yüksek oranda bilgi ve enformasyonu kontrol erer. Sahip oldukları bu enformasyonu sayesinde internet kullanıcılarına bir takım bilgiler

aktararak gündemi belirlerler. Pek çok gündem ve haber akışı medya endüstrileri tarafından belirlenebilmektedir. Yeni teknolojilerle birlikte yeni medyayla çoğalan bilgi ve enformasyon fazlalığı bilginin niceliğini artırırken bilginin niteliğinin de azalmasına neden olmuştur (Öngen, 2017). Sosyal medya bireylerin ve toplumun yanlış bilgiye maruz kalmalarına neden olma potansiyeline sahiptir (Vraga, 2019). Sosyal medya, geniş kitlelere ulaşabilen önemli bir haber dağıtım kanalıdır ve bireylerin yaygın bir bilgi kaynağını oluşturur. Bu mecralarda doğru haber ve bilgi kontrolü yapılmayan yalan ve dezenformasyona dayalı haber oldukça yaygın olabilmektedir (Martens et al., 2018). İçinde bulunduğumuz dünyada bireyler artık kasıtlı olarak aldatma amacı güden güvenilir olmayan bilgiler, gerçek olmayan haberler ile manipüle edilebilmektedir (Bradshaw ve Howard, 2018). Sosyal medya bir taraftan bireye, bilgi verme, haber sunma özgürlükleri açısından olanaklar sunarken; baskı, kontrol, dezenformasyon ve manipülasyon için de kullanılabilmektedir. Sosyal medyada kaynağı belirsiz pek çok gerçek dışı haber ve bilgi dolaşıma girebilmekte; bu haber ve bilgiler bireyin bilgi ve haber kaynağı haline dönüşmekte, bu durum ise yanlış bilgilenme ve yalan haberlerin yaygınlaşmasını sağlayabilmektedir (Aydın, 2020; Ünal ve Taylan, 2017). Yanlış bilgiler ve haberler sosyal medya yoluyla yayılmasıyla ilgili endişeler artmakta potansiyel bir çözüm olarak medya okuryazarlığı eğitiminin yaygınlaştırılmasına vurgu yapılmaktadır (Tully et al., 2018).

Sosyal medya bazı gruplarda bağımlılık, takıntılı davranışlar üretirken, uyuma, fiziksel egzersiz, dışarı çıkma, cinsellik gibi faaliyetlerine zarar verir. Pek çok kişi takıntılı bir şekilde bazen gece ve kahvaltıdan önce Facebook ve Twitter gibi sosyal medya sayfalarını kontrol ederler (Porterfield, 2010). Selfhout ve diğerlerine göre (2009), sosyal ağlar bireyler arası iletişime pek çok yenilik getirmekle birlikte, bireylerin yaşamında psikolojik, sosyal ve davranışsal açıdan önemli etkileri bulunmaktadır. Onlara göre, sosyal ağlar iletişim amaçlı kullanımı dışında bireylerin psikolojik durumları, depresyon ve sosyal anksiyete üzerinde etkileri bulunmaktadır.

Sosyal medya kullanımı ile narsist davranışlar sergileme ile arasında bir ilişki vardır (Taylor, 2020). Sosyal medya ile bireylerin nevrotik davranış sergilemeleri arasında ilişki bulunmaktadır. yaygınlaştırmıştır (Abbasi & Drouin, 2020). Yoğun sosyal medya kullanımı sonucunda bireylerin yaşamında bir takım davranış ve kişilik bozuklukları meydana gelebilmektedir. Bunlardan biri, kişinin başkaları tarafından nasıl göründüğü kaygısını içeren narsist kişilik bozukluğudur. Narsist kişiler beğenilmek ister ve beğenilme, takdir edilme vb. gibi durumlar dışında hayattan haz alamazlar. Bedenini teşhir etme arzusunda olan kişi, aynı zamanda beğenilme arzusundadır. Sosyal paylaşım ağları vasıtasıyla kullanıcının fotoğraf veya videolarına yorum yapılabilmekte veya beğen butonu aracılığıyla duygu ve düşünceler dile getirilebilmektedir. Dolayısıyla bedenini teşhir eden kişi paylaşımıyla ilgili geri bildirim alabilmektedir. Sosyal medyada neyin veya kimin ne kadar çok beğenildiği popüler bir konudur. Ün arayışı ve ünlü olma arzusu narsistin tipik özelliklerindendir (Alanka ve Cezik, 2016: 562).

Araştırma Amacı ve Problemi

Medya teknolojilerinin önemli bir parçasını oluşturan sosyal medya platformlarının eğitim ile çeşitli açılardan ilişkisi vardır. Ülkemizde eğitim kurumlarının farklı kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ve eğitimcilerin büyük bir kesiminin yoğun bir şekilde sosyal medya kullanması, öğrencilerin okul dışındaki zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medya ortamlarında geçirmesi, sosyal medyanın öğrenciler ve eğitimciler açısından bir eğitim ve bilgilenme kaynağını oluşturması, uzaktan eğitimin sosyal medya platformlarında gerçekleştirilmesi, öğrencilerin sosyal medya fenomenlerini rol model olarak benimsemeleri, yoğun sosyal medya kullanımının bir takım sosyal, bireysel problemleri ve riskleri taşıması ve bu durumun da eğitim süreçlerini dolaylı veya doğrudan etkileyebilmesi konunun eğitim açısından önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda; eğitim süreçlerini etkileyen okul dışı bir dinamik olarak sosyal medya ile ilgili araştırmaların yapılması, eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitim ile ilgili ortaya çıkardığı sorunların tespiti açısından önem arz etmektedir.

Eğitim fakülteleri anabilim dallarında 2010-2019 yılları arasında yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarının yıllara, bölümlere, araştırma yaklaşımına, veri toplama aracına, örneklem ve sosyal medya ile birlikte ele aldıkları konular açısından nasıl bir eğilim gösterdiği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorular cevaplanacaktır.

Alt Problemler

1. Eğitim fakültelerinde üretilen sosyal medya konulu yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Eğitim fakültelerinde üretilen sosyal medya konulu yüksek lisans tezlerinin bölümlere göre dağılımı nasıldır?
3. Eğitim fakültelerinde üretilen sosyal medya konulu yüksek lisans tezleri araştırma yaklaşımı açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
4. Eğitim fakültelerinde üretilen sosyal medya konulu yüksek lisans tezleri veri toplama aracı açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
5. Eğitim fakültelerinde üretilen sosyal medya konulu yüksek lisans tezleri örneklem açısından nasıl bir özellik göstermektedir?
6. Eğitim fakültelerinde üretilen sosyal medya konulu yüksek lisans tezleri sosyal medya kavramı ile birlikte ele alınan konular açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir çalışma olup YÖK tez dokümantasyon sisteminde bulunan eğitim fakülteleri bünyesinde yapılan sosyal medya konulu yüksek lisans tezleri üzerine bir içerik çözümlemesini kapsamaktadır. Nitel araştırmalarda veri toplama genelde görüşme, gözlem, doküman ve belgelerin analizine dayanır. Yıldırım'a göre, "Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür" (Yıldırım, 1999: 10).

Dökümanlar nitel araştırmalarda önemli bilgi kaynaklarıdır. Araştırmalarda hangi dökümanların önemli olduğu araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Çalışma konusuyla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bir bilgi kaynağıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem

2010-2019 yılları arasında YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) dijital tez merkezinde sosyal medya anahtar kelimesi yazılarak ulaşılan 1452 adet tez bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, eğitim fakülteleri bünyesinde hazırlanan 60 adet tez oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi zengini durumları tercih etmektir. Amaçlı örneklemde, cevapları aranan sorulara ışık tutacak olan bilgi bakımından zengin durumlara odaklanılır (Patton, 2014). Yükseköğretim Kurulu Tez Dökümantasyon arama sisteminde eğitim fakülteleri bünyesinde 2010-2019 yılları arasında tamamlanan "sosyal medya" konulu yüksek lisans tezleri taranarak elde edilen 60 adet tez, bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. Verilerin toplanması 5 Ekim 2019 ile 5 Aralık 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Tez Dökümantasyon sisteminde eğitim fakülteleri bünyesinde yapılan "Sosyal medya" başlıklı yüksek lisans tezleri taranarak 66 adet teze ulaşılmıştır. Tezlerden 6 tanesi erişime kapalı olduğundan ulaşılamamış ve 60 adet tez bu çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Tezler araştırma problemleri kapsamında üretildikleri yıl, anabilim dallarına göre dağılımları, ilişkilendirildikleri konu ve yöntemsel özellikleri açısından kodlanmıştır. Kodlama çalışmasından sonra frekans ve yüzde analizleri yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yapılan Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Toplam
f	-	1	-	1	2	4	13	9	10	20	60
%	-	1,5	-	1,5	3	7	22	15	17	30	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2010-2019 yılları arasında sosyal medya ile ilgili olarak toplam eğitim fakültelerinde toplamda 60 yüksek lisans tezinin hazırlandığı görülmektedir. Bu tezleri yıllara göre dağılımlarına baktığımızda 2010 yılından itibaren her sene tezlerin sayısı artış göstermiş, 2016 yılı dışındaki tüm yıllarda tezlerin sayısı armış ve 2019 yılında 20 tezle en yüksek sayıya ulaşmıştır. Bu da konunun yıldan yıla öneminin kavrandığını ve yapılan araştırmaların sayısına yansıdığını göstermiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yapılan Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı.

Programlar	f (Tez sayısı)	% (yüzde)
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı	2	3
Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı	1	1,5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı	24	40
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	9	15
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı	4	8
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	1	1,5
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	8	13
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	9	15
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı	1	1,5
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	1	1,5
Toplam	60	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, sosyal medya konulu tezleri yapıldığı anabilim dallarına göre incelediğimizde en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı ana bilim dalının sırasıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (% 40), Eğitim Programları ve Öğretim (%15), Eğitim Yönetimi (%15), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (% 13), Sosyal Bilgiler Eğitimi (% 8) olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili Sınıf öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi anabilim dallarında yapılan tezlerin ise % 1,5 gibi oldukça düşük bir oranda yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yapılan Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezleri Araştırma Yaklaşımı Açısından Nasıl Bir Görünüm Sergilemektedir?

Araştırma Yaklaşımı	f	%
Nicel yöntem	55	91,66
Nitel yöntem	3	5
Hem nitel hem nicel	2	3,34
Toplam	60	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarında nicel çalışmaların % 91,6 oranında, nitel çalışmaların ise % 5 oranında olduğu görülmektedir. Tez çalışmalarında hem nitel hem nicel yöntemin bir arda kullanıldığı karma yöntemin ise % 3,3 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yapılan Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezleri Veri Toplama Aracı Açısından Nasıl Bir Görünüm Sergilemektedir?

Veri toplama aracı	f	%
Ölçek	42	70
Anket	13	21,66
Mülakat	3	5
Anket ve ölçek	2	3,34
Toplam	60	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarını veri toplama aracı açısından incelediğimizde en fazla % 70 oran ile ölçek, daha sonra % 21,6 ile anket, % 5 ile mülakat ile veri toplandığı görülmüştür. Anket ve ölçeğin birlikte kullanıldığı tez araştırmalarının ise % 3,3 oranında kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yapılan Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezleri Örneklem Açısından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Örneklem grupları	f	%
Lise öğrencileri	24	40
Üniversite öğrencileri	16	26,66
Ortaokul öğrencileri	10	16,66
Lise öğretmenleri	2	3,33
Ortaokul öğretmenleri	1	1,66
Öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri	1	1,66
İlkokul öğretmenleri	1	1,66
Lise öğretmenleri ve yöneticileri	1	1,66
Anne-babalar	1	1,66
İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri	3	5
Toplam	60	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarında en fazla yüksek lisans tezinin yapıldığı örneklem gruplarının lise öğrencileri (% 40), üniversite öğrencileri (% 26,6) ve ortaokul öğrencileri (% 16,6) olduğu belirlenmiştir. Bunları ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri beraber (% 5) ve tek başına lise öğretmenlerinin (% 3,3) izlediği görüşmüştür. Ayrıca bazı tez çalışmalarında birden fazla örneklem grubu ile çalışmanın tercih edildiği belirlenmiştir.

Tablo 6.

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Yapılan Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezleri Örneklemi Öğrenciler Ve Eğitimciler Açısından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Örneklem grupları	f	%
Öğrenciler	50	83
Eğitimciler	8	14
Öğrenciler ve Eğitimciler	1	1,5
Anne ve Babalar	1	1,5
Toplam	60	100

Tablo 6'da Türkiye'de eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu yüksek lisans tezlerinin örneklemlerinin öğrenciler ve eğitimciler açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini incelediğimizde, öğrencilerin örneklemlerde % 83 oranında, eğitimcilerin % 14 oranında, eğitimciler ile öğrencilerin beraber % 1,5 oranında yer aldığı gözlemlenmiştir. Örneklemlerde anne ve babalar ise %1,5 olarak temsil edilmiştir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Eğitim Fakültelerinde Üretilen Sosyal Medya Konulu Yüksek Lisans Tezleri Sosyal Medya Kavramı ile Birlikte Ele Alınan Konular Açısından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Sosyal medya kavramının birlikte çalışıldığı konular	f	%
Şiddet	1	1,5
Siber Zorbalık	2	3
Çevirim içi öğrenme, model geliştirme	1	1,5
Benlik saygıları	1	1,5
Aile katılımı	1	1,5
Öğrenci tutumları	4	7
Ders başarısı	2	3
Vatandaşlık algısı	1	1,5
Öğrenim açalı kullanımı	3	5
Sosyal medya bağımlılığı	10	17
İnsani değerler	1	1,5
Üniversite tercihi	1	1,5
Dil açısından	1	1,5
Saldırganlık	1	1,5
Sosyal medya kullanımları, kullanım alışkanlıkları	9	15
Akademik başarı	1	1,5
Yalnızlık	1	1,5
Kullanım farkındalığı	1	1,5
İngilizce öğretiminde kullanılması	1	1,5
Narsizm	3	5
Kişilik özellikleri	1	1,5
Medya okuryazarlığı düzeyi	3	5
Matematik başarısı	1	1,5
Mesleki gelişim	1	1,5
Ahlaki olgunluk	1	1,5
İnformal eğitim	1	1,5
Öğrenci etkileşimi	1	1,5
Sosyal beceri düzeyleri	1	1,5
Tarih ile ilgili paylaşımlar	1	1,5
Sosyal kaygı	3	5
Toplam	60	100

Tablo 7'de tezlerde medya kavramının birlikte ele alındığı konular incelendiğinde sosyal medya ile ilişkili olarak çok geniş bir konu yelpazesiyle karşılaşıldığı görülmektedir. Bunlar; şiddet, siber zorbalık, çevirim içi öğrenme, model geliştirme, benlik saygıları, aile katılımı, öğrenci tutumları, ders başarısı, vatandaşlık algısı, öğrenim açalı kullanımı, sosyal medya bağımlılığı, insani değerler, üniversite tercihi, dil açısından, saldırganlık, sosyal medya kullanımları, kullanım alışkanlıkları, akademik başarı, yalnızlık, kullanım farkındalığı, İngilizce öğretiminde kullanılması, narsizm, kişilik özellikleri, medya okuryazarlığı düzeyi, matematik başarısı, mesleki gelişim, ahlaki olgunluk, informal eğitim, öğrenci etkileşimi, sosyal beceri düzeyleri, tarih ile ilgili paylaşımlar, sosyal kaygı gibi konular olmuştur. Sosyal medya ile ilişkili olarak en çok sosyal medya bağımlılığı (% 17), sosyal medya kullanımları ve kullanım alışkanlıkları (% 9), medya okuryazarlığı (% 3), sosyal kaygı (% 3) ele alınan konular olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2010-2019 yılları arasında sosyal medya ile ilgili olarak eğitim fakültelerinde toplam 60 yüksek lisans tezinin hazırlandığı görülmüştür. Bu tezlerin yıllara göre dağılımlarına baktığımızda 2010 yılından itibaren her sene tez sayılarının artış gösterdiği, 2019 yılında 20 tezle en yüksek sayıya ulaştığı belirlenmiştir. Bu da konunun yıldan yıla öneminin arttığı ve yapılan araştırmaların sayısına yansıdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sosyal medya konulu tezleri yapıldığı anabilim dallarına göre incelediğimizde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (% 40), Eğitim Programları ve Öğretim (%15), Eğitim Yönetimi (%15), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (% 13), Sosyal Bilgiler Eğitimi (% 8) anabilim dallarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarında en fazla nicel araştırma yöntemlerinin (% 95), daha sonra nitel araştırma yöntemlerinin (% 3) ve en az test yönteminin (% 2) kullanıldığı belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarını veri toplama aracı açısından incelediğimizde en fazla (% 69) ölçek, daha sonra anket (% 23) ve en az mülakat (% 3) ile veri toplandığı görülmüştür.

Eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarında örneklem grubu olarak en fazla lise öğrencilerine (% 40), daha sonra sırasıyla üniversite öğrencilerine (% 27), ortaokul öğrencilerine (% 16) başvurulduğu belirlenmiştir. Bunları ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri, beraber ve tek başına lise öğretmenlerinin izlediği görüşmüştür. Türkiye'de eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu yüksek lisans tezlerinde öğrencilerin % 83 oranında, eğitimcilerin ise % 14 oranında örneklemlerde yer aldığı görülmüştür. İlkokul öğrencileri, lise öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları, ortaokul öğretmenleri, öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri, ilkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmen ve öğrencileri, lise öğretmenleri ve yöneticileri, üniversite ve lise öğrencileri, anne-babalar, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri, ilkokul ve ortaokul öğrencileri ya hiç ya da çok düşük oranlarda örneklemlerde temsil edildiği görülmektedir.

Eğitim fakültelerinde sosyal medya konulu yüksek lisans tezleri incelendiğinde konuyla ilgili çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin oldukça yüksek oranda kullanıldığı; bunu daha az oranlarda nitel araştırma yöntemleri ve karma araştırma yöntemlerinin ise az kullanıldığı belirlenmiştir.

Tezleri sosyal medya ile birlikte ele aldıkları konular açısından incelediğimizde sosyal medya ile ilişkili olarak çok geniş bir konu yelpazesiyle karşılaşıldığı görülmektedir. Bunlar; şiddet, siber zorbalık, çevirim içi öğrenme, model geliştirme, benlik saygıları, aile katılımı, öğrenci tutumları, ders başarısı, vatandaşlık algısı, öğrenim amaçalı kullanımı, sosyal medya bağımlılığı, insani değerler, üniversite tercihi, dil açısından, saldırganlık, sosyal medya kullanımları, kullanım alışkanlıkları, akademik başarı, yalnızlık, kullanım farkındalığı, İngilizce öğretiminde kullanılması, narsizm, kişilik özellikleri, medya okuryazarlığı düzeyi, matematik başarısı, mesleki gelişim, ahlaki olgunluk, informal eğitim, öğrenci etkileşimi, sosyal beceri düzeyleri, tarih ile ilgili paylaşımlar, sosyal kaygı gibi konular olmuştur. Sosyal medya ile ilişkili olarak sosyal medya bağımlılığı (% 17), sosyal medya kullanımları ve kullanım alışkanlıkları (% 9), medya okuryazarlığı (% 3), sosyal kaygı (% 3) en çok ele alınan konular olmuştur.

Bu araştırmada, Türkiye'de eğitim fakültelerinde sosyal medya konusunun 2010-2019 yılları arasında yapılan ve incelenen 60 adet yüksek lisans tezi doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Bulgular konuyla ilgili yeni ve özgün çalışmalar ortaya çıkarabilmek adına önceki araştırmalarda kullanılan yöntem ve eğilimlerin

ne olduğu, bunların yıllara göre nasıl bir dağılım gösterdiği benzer çalışmaların tekrarlanmaması ve eksiklerin tespit edilmesi açısından bundan sonraki yıllarda yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilecektir. Konuyla ilgili benzer ve alana katkı veren bir çalışmayı da Yoğurtçu ve Ünal (2020) yapmışlardır. Yoğurtçu ve Ünal (2020), "Türkiye'de sosyal medya alanında yapılan araştırmaların eğilimleri" başlıklı çalışmalarında, Dergi Park sisteminde yayınlanan "sosyal medya" konulu makaleleri içerik analizi yöntemi ile inceleyerek, sosyal medyaya ilişkin yapılan araştırmaların genel eğilimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Yoğurtçu ve Ünal, çalışma sonucunda sosyal medya alanında en fazla son üç yıl içinde yayın yapıldığını, yayınların ağırlıklı olarak sosyal medyanın işlevi, etkileri, içerikleri ve kullanıcı davranışları üzerine odaklandığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

1. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal medya konusunun eğitim fakültelerinde üretilen tez sayısında son yıllarda önemli artış kaydedildiği ama bu çalışmalarında yeterli bir düzeyde olmadığı ve daha fazla tezin üretilmesi gerektiği görülmüştür. Ortaokullarda medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenler büyük oranda Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Konunun bundan sonraki yıllarda öneminin gittikçe artacağını düşündüğümüzde konuyla ilgili çalışmaların hem Sosyal Bilgiler öğretimine yansıtılması hem de bu anabilim dallarının içeriği kapsamında lisansüstü çalışmaların teşvik edilmesi önemli hale gelmektedir.

2. Tezleri yöntem açısından incelediğimizde nicel araştırma yöntemleriyle çalışılan araştırmaların oldukça yüksek olduğu nitel ve karma yöntem içeren çalışmalara ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim ile ilgi sorunlar, süreçler ve konuların zenginliği göz önünde bulundurulduğunda nitel yöntemlerin yapılacak araştırmalara önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

3. Eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarında örneklem grubunun lise, üniversite, ortaokul öğrencileri yoğun çalışıldığı görülmektedir. Eğitim fakültelerinde yapılan sosyal medya konulu tez çalışmalarında % 85 gibi yüksek bir oranda öğrenciler üzerinden çalışıldığı görülmektedir. Öğrenci grubu içerisinde de yarısından fazlasını lise öğrencileri oluşturduğu görülmektedir. Eğitimcilerin çok az oranda, velilerin ise neredeyse hiç yer almadığı görülmektedir. Bu anlamda eğitim ile ilgili süreç ve sorunlarda sosyal medya konusu sadece öğrencileri değil, eğitimcileri ve velileri de ilgilendiren bir konu olduğu söylenebilir. Bundan sonraki tez çalışmalarında ebeveynler, eğitimcileri oluşturan öğretmenler, müdürler ve akademisyenlerin tez çalışmalarında örneklem olarak seçilmesi önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Sosyal medya her yaşta kullanıcı bireyler açısından kolaylık ve avantajlar sunmasının yansıra bireysel ve sosyal hayatta getirdiği riskler ve dezavantajlar söz konusudur. Sosyal medyayı bireysel ve sosyal bir sorunsal bağlam içinde ele alan tezlerin sayısın daha az olmakla birlikte daha çok şiddet, siber zorbalık, bağımlılık vb. konular bağlamında ele alındığı görülmektedir. Buna karşın incelenen tezlerde sosyal medyayı bireysel davranışa ve amaçlara sağladığı olumlu işlevler çerçevesinde ele alan konuların çeşitliliği ve zenginliği dikkat çekmektedir. Bu konular; çevirim içi öğrenme, model geliştirme, aile katılımı, öğrenci tutumları, ders başarısı, vatandaşlık algısı, öğrenim amaçlı kullanım, insani değerler, kullanım farkındalığı, öğrencilerin davranış özelliklerinde meydana getirdiği olumlu özellikler noktasında yaklaşılmaktadır. Bu anlamda, sosyal medyanın bir eleştirel bir bakış açısıyla kullanıcı bireylerin davranışlarında ve sosyal yaşamlarında neden olduğu sorunlar çerçevesinde ele alan çalışmaların daha fazla yapılmasına gereksinim vardır. Sosyal medya konusunda öğrencilerin anne ve babalarının eğitimi, sosyal medya kullanımının öğrencilerin aile ilişkilerine etkileri; öğrencilerin sanal gerçeklik bağlamında sosyalleşme süreçleri, siber mağduriyet, öğrencilerin kişisel veri güvenlikleri, öğrencilerin şiddet içeriklerinden korunmasına ilişkin hukuki düzenlemeler gibi konuların eğitim fakültelerinde araştırılmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Kaynakça

Abbasi, I. & Drouin, M.(2020). Neuroticism and Facebook Addiction: How Social Media can Affect Mood?. The American Journal of Family Therapy, 47:4, 199-215, DOI: 10.1080/01926187.2019.1624223

Alanka, Ö. & Cezik, A. (2016). Dijital kibir: Sosyal medyadaki narsistik ritüellere ilişkin bir inceleme. *TRT Akademi Dergisi, 1* (2), 548-565.

Armağan, A. (2013). Gençlerin sanal alanı kullanım tercihleri ve kendilerini sunum taktikleri: bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(27), 78-92.

Arslantaş Toktaş, S., Binark, M., Şafak Dikmen, E., Işıl Barış, F., Küzeci, E., & Özaygen, A. (2012). *Türkiye'de dijital gözetim*. İstanbul: Alternatif Bilişim Derneği Yayınevi.

Aydın, A. F. (2020). Post-truth dönemde sosyal medyada dezenformasyon: covid-19 (yeni koronavirüs) pandemi süreci. *Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 4* (12), 76-90.

Baudrillard, J. (2016). *Simülakrlar ve simülasyon*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Baym, N. & Boyd, D. (2012). Socially mediated publicness: An introduction. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, *56*(3). 320-329.

Bekiroğlu, H. A. & Hülür, A. B. (2016). Üniversite öğrencilerinin facebook kullanımı ve dijital şizofreni üzerine bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (OÜSBAD), 6*(14), 146-175.

Binark, M. & Bayraktutan, G. (2013). *Ayın karanlık yüzü: Yeni medya ve etik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Boyd, D. M. & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13, (1),*210-230. 12 Haziran 2020 tarihinde https://academic.oup.com/jcmc/article/13/1/210/4583062doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x adresinden alınmıştır.

Bradshaw, S. & Howard, P.N. (2018). The global organization of social media disinformation campaigns, *Journal of International Affairs , 71* (15), 23-32. 10 Mayıs 2020 tarihinde, https://jia.sipa.columbia.edu/global-organization-social-media-disinformation-campaigns adresinden alınmıştır.

Crilley, R. & Gillespie, M. (2019). What to do about social media? Politics, populism and journalism. *Journalism, 20*(1):173–176. doi: 10.1177/1464884918807344.

David G. Taylor (2020). Putting the "self" in selfies: how narcissism, envy and self-promotion motivate sharing of travel photos through social media. *Journal of Travel & Tourism Marketing 37 (1),* 63-77. doi: 10.1080/10548408.2020.1711847

Davidson, A.L. & Fountain, R.M.(2013). Social media in higher education: A look at participatory culture in graduate coursework.10 (3), 14-27. doi: 10.7202/1035576ar

Deuze, M. & Dimoudi, C. (2002) Online Journalists in the netherlands: towards a profile of a new profession, *Journalism Studies, 3* (1), 85-100. doi: org/10.1177/146488490200300103

Elola, I. & Oskoz, A. (2009). Blogging: Fostering Intercultural Competence Development in Foreign Language and Study Abroad Contexts. *Foreign Language Annals, 41*(3), 454-477. doi: 10.1111/j.1944-9720.2008.tb03307.x

Fuchs, C. (2016). *Sosyal medya eleştirel bir giriş*. Ankara: NotaBene Yayınları.

Giddens, A. (2008). *Ulus devlet ve şiddet.* İstanbu: Kalkedon Yayınları.

Goffman, E. (2012). Günlük yaşamda benliğin sunumu (B. Cezar, çev.). İstanbul: metis yayınları.

Hopyar, Z. (2016). Temsili demokrasiden katılımcı demokrasiye: Sosyal medya. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi, 2*(1), 65-74.

Karaca, P. (2010). Sosyal medya ve demokrasi ilişkisi: 24 Haziran 2018 cumhurbaşkanlığı seçim kampanyasında sosyal medya kullanımı. *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi, 3*(1), 108-141.

Karagülle, A. E. & Çaycı, B. (2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 4*(1), 1-9.

Kılıç, Ç. (2015). Gündem belirleme kuramı çerçevesinde siyasal karar verme sürecine sosyal medya etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul ticaret üniversitesi, İstanbul.

Lerman, K. (2007). Social information processing in news aggregation. *IEEE Internet Computing, 12*, 1-20.

doi: 10.1109/MIC.2007.136. 15 Ağustos 2020 tarihinde, https://www.isi.edu/~lerman/papers/lerman07ic.pdf adresinden alınmıştır.

Martens, B.; Aguiar, L.; Herrera, E.G. & Langer, F.M. (2018). The Digital Transformation of News Media and The Rise of Disinformation and Fake News. 15 Haziran 2020 tarihinde, https://ideas.repec.org/p/ipt/decwpa/2018-02.html adresinden alınmıştır.

Mavnacıoğlu, K. (2009, Ekim, 07-09) İnternette kullanıcıların oluşturduğu ve dağıttığı içeriklerin etik açıdan incelenmesi: Sosyal medya örnekleri. Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve Etik Sempozyumu, Elazığ, Türkiye. 9 Nisan 2020 tarihinde, http://web.firat.edu.tr/iletisim/duyuru_dokumanlari/Sempozyum_web%20icin.pdf adresinden alınmıştır.

Öngen, O. (2017). Sosyal medya kullanıcılarının gerçeklik yanılgısı. *Yeni Medya Elektronik Dergi, 1* (1), 1 -14.

Özdemir, İ. (2012). Sanal Kültür: Yanılsama mı, Gerçeklik mi?. *Folklor/Edebiyat Dergisi, 18,* 13-34.

Özdemir, Z. (2015). Sosyal medyada kimlik inşasında yeni akım: Özçekim kullanımı. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 112-131.

Öztürk, Ş. (2015). Sosyal medyada etik sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 9* (1), 287-311.

Porterfield A. (2010). Study highlights growing social media addiction. 20 Nisan 2020 tarihinde https://www.socialmediaexaminer.com/study-highlights-growing-social-media-addiction/ adresinden alınmıştır.

Safran, C. (2010). Social media in education. 20 Nisan 2020 tarihinde https://diglib.tugraz.at/download.php?id=576a7dda1af9b&location=browse adresinden alınmıştır.

Selfhout, M.,Branje, S., Delsing, M., Bogt, T. veMeeus, W. (2009). Different Types On İnternet Use, Depression and Social Anxiety: *The Role Of Perceived Friendship Quality. Journal of Adolescence*, 32. 819-833.

Solis, B. (2007). The Future Of Communications-A Manifesto For İntegrating Social Media İnto Marketing. 20 Nisan 2020 tarihinde. http://www.briansolis.com/2007/06/future-of-communicationsmanifestofor adresinden alınmıştır.

Temel, F., & Önürmen, O. (2017). Gelenekselin dönüşümünde iletişim akademisyenleri ve sosyal medya. *Gümüşhane üniversitesi iletişim fakültesi elektronik dergisi, 5,* (1), 292-313.

Tully, M., Vraga E. K. & Bode, L.(2018). Designing and Testing News Literacy Messages for Social Media. Mass Communication and Society. 23 (1), 22-46. doi: https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1604970

Uluç G. ve Yarcı A. (2017). Sosyal medya kültürü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 52*, 88-102.

Uzundumlu, Ö. (2015). *Bir iletişim formu olarak sosyal medyada fotoğraf paylaşımı: Selfie örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Vraga, E. K. (2019). What can ı do? How to use social media to ımprove democratic society. *Political Communication, 36*(2):315-323. doi: https://doi.org/10.1080/10584609.2019.1610620

Wikipedia, (2020). Trol (internet). https://tr.wikipedia.org/wiki/Trol_(%C4%B0nternet)

Yıldırım. A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ye eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim dergisi,* (23), 7-17.

Yoğurtçu, G. & Ünal, U. (2020). Türkiye'de sosyal medya alanında yapılan araştırmaların eğilimleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (34), 352-359. doi: https://doi.org/10.14520/adyusbd.637484

Türkiye'de Eğitim ve Sosyolojik Düşünebilme Yeteneği

Muhterem ALTIN, MEB, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, altinm2010@hotmail.com,

ORCID ID:0000-0002-4386-5149

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitimin öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma amacının olup olmadığını, böyle bir amaç var ise, bu amaca ulaşmak için nelerin yapılmasının planlandığı ve nelerin yapıldığını araştırmaktır.

Çalışma doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmada kullanılan veriler, Milli Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı ile ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinden elde edilmiştir. Bu dokümanlardan elde edilen veriler yorumlanarak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de eğitimin genel ve özel amaçlarına Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer verilmiştir. Doğrudan ifade edilmemiş olmakla birlikte, öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma ortaöğretimin amaçları arasındadır. Bu amaca ulaşmak için ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesine sosyoloji dersi konulmuştur. Ortaöğretim kurumlarında okutulacak sosyoloji dersi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programda, on üç amaç, altı ünite ve altmış kazanım yer almaktadır. Bu programın uygulanması için öngörülen süre yetmiş iki ders saatidir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ortaöğretim haftalık ders çizelgelerine göre sosyoloji sadece sosyal bilimler lisesinde zorunlu bir derstir. Diğer liselerde ise seçmeli ders olarak okutulabilir.

Her bireyin kendisini ve toplumu etkileyen olay ve gelişmeleri doğru bir şekilde anlaması ve analiz etmesi önemlidir. Bunun için bireylerin belli bir seviyede sosyolojik düşünebilme yeteneğine sahip olması gerekir. Bu yeteneği yaygın olarak kazandıracak olan ise eğitimdir. Türkiye'de eğitimin böyle bir amacı da vardır. Bu amaca ulaşmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı önemli bir programdır. Sosyoloji dersinin yetkin öğretmenler tarafından işlenmesi halinde, bu program öğrencilere temel düzeyde sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırmada etkili olabilir. Ancak sosyoloji dersinin sadece sosyal bilimler lisesinde zorunlu, diğer liselerde ise seçmeli olması büyük bir eksikliktir. Hazırlanmış olan Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen amaçlara seçmeli bir dersle ulaşmak mümkün değildir. Öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneği kazandırmak için, sosyoloji dersinin tüm liselerde zorunlu olması ve sosyoloji dersi için yeterli ders saatinin ayrılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: *Eğitim, sosyoloji, sosyolojik düşünebilme.*

Education and Ability to Think Sociologically In Turkey

Abstract

The aim of this study is to investigate whether the education aims to gain the ability to think sociologically to the students in Turkey, and if there is such a purpose, what is planned to be done to achieve this goal and what has been done.

The study was done by document analysis method. The data used in the study were obtained from the National Education Basic Law, the Secondary Education Sociology Course Curriculum prepared by the Ministry of National Education and the weekly course schedules of secondary education institutions. The data obtained from these documents were interpreted and results were tried to be reached.

The general and specific objectives of the education is included in the Basic Law of Education in Turkey. Although not directly expressed, providing students with the ability to think sociologically is among the goals

of secondary education. To achieve this goal, a sociology course was included in the weekly course schedule of secondary education institutions. For the sociology course to be taught in secondary education institutions, the Secondary Education Sociology Course Curriculum was prepared by the Ministry of National Education. This program includes thirteen goals, six units and sixty acquisitons. The period foreseen for the implementation of this program is seventy two hours. According to the weekly course schedules prepared by the Ministry of National Education, sociology is a compulsory course only in the social sciences high school. It can be taught as an elective course in other high schools.

It is important for each individual to correctly understand and analyze the events and developments affecting themselves and the society. For this, individuals should have the ability to think sociologically at a certain level. It is education that will gain this ability widely. In Turkey education has also such a purpose, as well. To achieve this goal, the Secondary Education Sociology Curriculum, prepared by the Ministry of National Education, is an important program. If the sociology course is taught by competent teachers, this program can be effective in gaining students the ability to think sociologically at a basic level. However, it is a major deficiency that the sociology course is compulsory only in social sciences high school and elective in other high schools. It is not possible to achieve the goals determined in the Prepared Secondary Education Sociology Course Curriculum with an elective course. In order to give students the ability to think sociologically, the sociology course must be compulsory in all high schools and sufficient hours must be allocated for the sociology course.

Keywords: *Education, sociology, sociological thinking.*

Giriş

Dünya tarihinde yaşanan değişme ve gelişmeler her dönemin farklı özelliklere sahip olmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında içinde yaşadığımız dönemi de diğer zamanlardan ayıran önemli özellikler vardır. Bunların başında ise her şeyin çok hızlı değişmesi, değişimin yaşamın birçok alanında etkili olması ve bir şekilde herkesi etkilemesidir (Giddens, 2004:14-16, Mills, 2007:12). Değişimin bu kadar hızlı ve kapsamlı olmasının bir sonucu olarak her gün sayılamayacak kadar çok sayıda olay meydana gelmekte ve birçok gelişme yaşanmaktadır. Bu dönemde yaşanan gelişmeler ise doğrudan veya dolaylı olarak tüm insanları etkilemektedir. Başka bir ifade ile her insan günlük olarak birçok olaya tanık olmakta, kendisi dışında meydana gelse dahi çoğu kere etkilendiği gelişmelere maruz kalmaktadır. Yine dünyanın çok uzak bir bölgesinde ortaya çıkan bir çatışma veya ekonomik kriz zincirleme bir şekilde bu gelişmeyle hiç ilgisi olmayan kişileri de etkileyebilmektedir. Aynı zamanda insanların kendilerini yaşananların dışında tutma gibi bir olanağı da bulunmamaktadır. Böyle bir dünya, meydana gelen olayları hızlı bir şekilde anlamayı ve yorumlamayı gerektirmekte, çoğu insanı günlük yaşamında hızlı bir şekilde kararlar vermeye zorlamaktadır. Yeterince hızlı hareket edemeyen, yerinde ve doğru kararlar alamayanlar ise, fırsatları kaçırmakta, hızlı ve doğru davrananların arkasından sürüklenmektedir.

İçinde bulunduğumuz dönemin gelişmeleriyle baş edebilmek, doğru kararlar verebilmek ve etkin bir birey olarak yaşayabilmek için çok ve farklı yeteneklere sahip olmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çerçevede günümüzde insanların sahip olması gereken yeteneklerden biri de sosyolojik düşünebilme yeteneğidir (Mills, 2007:14-15).

Buradan hareketle bu çalışmada ilk olarak sosyolojik düşünebilme yeteneğinin ne olduğu, kimlerin sosyolojik düşünebilme yeteneğine sahip olması gerektiği, bu yeteneğin kazandırılmasında eğitimin işlevinin ne olduğu konuları ele alınacaktır. İkinci olarak Türkiye'de eğitimin öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma amacının olup olmadığı, böyle bir amaç var ise, bu amaca ulaşmak için nelerin yapılmasının planlandığı ve nelerin yapıldığı araştırılacaktır. Yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında gerekmesi halinde bazı önerilerde de bulunulacaktır.

Sosyolojik Düşünebilme Yeteneği

Sosyolojik düşünebilme yeteneği ile ilgili olarak bilim insanları farklı kavramlarla da olsa çeşitli tanımlar yapmışlardır. Mills'e (2007:14-16) göre sosyolojik düşünebilme yeteneği, insanın mevcut bilgilerden hareket ederek, tanık olduğu gelişmeleri veya yaşadığı olayları anlaması, bunları anlamaya çalışırken içinde bulunduğu

dönemin şartlarını göz önünde bulundurmasıdır. Giddens ise bu yeteneğe ''sosyolojik bakış açısı" demeyi tercih etmiş ve bu yeteneği bir olaya geniş bir pencereden bakabilmek, tanık olunan olay ve gelişmeleri farklı bakış açılarıyla ve çok yönlü olarak değerlendirebilmek olarak açıklamıştır (Giddens, 2012:38-41). Konuyla ilgili çalışma yapmış olan Bauman da bu yetenek için ''sosyolojik düşünme sanatı" (Bauman, 2013:25) ifadesini kullanmış ve bu yetenekle ilgili olarak ''Kişi sosyolojik olarak düşünürken insanlık halini, hem güdülerimizi hem de eylemlerimizin sonuçlarını açıklayan en acımasız gerçeklikleri, yani insanların karşılıklı bağımlılığının çok katı ağlarını çözümleyerek anlamlandırmaya çalışır." (Bauman, 2013:23-24) demiştir. Dolayısıyla bu bilim insanlarının yapmış oldukları açıklamalar ışığında, sosyolojik düşünebilme yeteneğini, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olay ve olgulara çok yönlü ve geniş bir çerçeveden bakabilmesi, anlaması, analiz etmesi, olay ve olgular karşısında doğru kararlar alarak hareket edebilmesi olarak tarif etmek mümkündür. Başka bir ifade ile sosyolojik düşünebilme yeteneği bireyin, gerektiği yerlerde ve zamanlarda başkalarının bilgisine bağımlı olmadan ve gerçek olarak gösterilen her şeye hemen inanmadan kendi yorumunu yapabilmesi ve kendi kararı ile hareket edebilmesidir.

Sosyolojik düşünebilme yeteneğine kimlerin sahip olması gerektiği hususu da son derece önemlidir. Elbette ilk başta sosyal bilimcilerin, siyasetçilerin ve gazetecilerin bu yeteneğe sahip olmaları bir zarurettir. Ancak günümüz dünyasında sadece bazı mesleklere mensup kişilerin bu yeteneğe sahip olması yeterli değildir. Çoğu kere meydana gelen bir gelişme için sosyal bilimcilerin bir açıklama yapmalarını bekleyecek kadar zaman yoktur. Ya da bazı konularda siyasetçilerin veya gazetecilerin yorumuna göre hareket etmek insanı doğru bir sonuca ulaştırmayabilir. Bu nedenle mümkün olduğunca toplumu oluşturan çok kişinin bu yeteneğe sahip olması ve olayları doğru bir şekilde yorumlayarak hareket etmesi gerekir. Çünkü bir toplumda sosyolojik düşünebilme yeteneği kazanmış insan sayısı ne kadar çok ise, bu toplumun doğru davranabilme ihtimali de o oranda yüksektir. Aynı zamanda çok sayıda kişinin sosyolojik düşünebilme yeteneğine sahip olduğu bir toplumu doğru olmayan davranışlara yönlendirmek ve özgürlüğünü kısıtlamak da çok zordur.

Günümüz dünyasında çok sayıda kişinin sosyolojik düşünebilme yeteneğine sahip olması gerekli olduğuna göre bu yeteneğin nasıl kazanılacağı sorusuna da bir yanıt bulmak gerekir. Bu soruya yanıt aranırken, geniş kitlelere ulaşabilme ve bireylere yeni yetenekler kazandırabilme potansiyeli bakımından ilk olarak bakılması gereken eğitim kurumudur.

Sosyolojik Düşünebilme Yeteneği ve Eğitim

İnsanların herhangi bir yeteneği başlıca iki yolla elde edebileceklerini söylemek mümkündür. Bunlardan ilki bireylerin kendi bireysel çabaları ve tecrübeleri sonucunda bir yeteneğe sahip olmasıdır. İkincisi ise eğitim yoluyla bir yeteneğin kazanılmasıdır.

İnsanlar kendi bireysel çabaları sonucunda da sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazanabilirler. Bunun için çeşitli kaynakları okumaları, bilgilerini artırmaları, dünyadaki gelişmeleri takip etmeleri, gözlem yapmaları, en nihayetinde bunların sonucunda olay ve olguları anlayabilecek ve analiz edebilecek bir seviyeye ulaşmaları gerekmektedir. Ancak bu yolla sosyolojik düşünebilme yeteneği kazanmak çok zordur. Çünkü günümüzde bilgiye ulaşmak kolay olmakla birlikte, elde edilen bilgilerin bir düzene konulması ve bu bilgilerden hareket edilerek bir sonuca ulaşılması ise o kadar kolay değildir. Hatta bilgiye erişimin kolaylaşmış olması, bilgi kaynaklarının çeşitlenmiş olması ve insanların günlük yaşamında çok sayıda bilgiyle karşılaşması bazen doğru düşünmenin önünde ciddi bir engel de oluşturabilmektedir. Dolayısıyla çok az insan kendi bireysel çabasıyla sosyolojik düşünebilme yeteneği kazanabilir.

O halde geriye yaygın olarak ve çok sayıda kişiye sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırmanın en geçerli yolu olarak eğitim kalmaktadır. Eğitimle ilgili olarak yapılmış olan, ''Eğitim, altı temel kurumdan birisidir ve genel olarak bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır." (Aydın, 2000:183) ve ''*Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.*" (Ertürk, 2017:13) şeklindeki tanımlar dikkate alındığında bu yeteneği kazandırmanın da eğitimin amaçları arasında yer alması gerekmektedir. Her ne kadar diğer kurumların olduğu gibi eğitim kurumunun da kişileri mevcut kural ve kalıplara göre hareket etmeye zorlama gibi bir işlevi olsa da (Fichter, 2016: 141-147) aynı zamanda bireylere düşünme ve sorgulama yeteneğini de kazandıran yine eğitimdir. Eğitim sisteminin önüne böyle bir hedef konulur ve buna uygun çalışmalar yapılırsa çok sayıda kişiye bu yetenek kazandırılabilir. Çünkü günümüzde toplumu oluşturan bireylerin büyük bir kısmı çeşitli seviyelerde bir eğitimden geçmektedir.

Türkiye'nin de kendine ait bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem içinde okul öncesinden başlamak üzere yüksek öğretime kadar farklı seviyelerde ve belli programlar dahilinde öğrenciler eğitilmektedir. Bu sistemin farklı okul kademelerine göre düzenlenmiş çok sayıda amacı vardır (MEB, 1973). Aşağıda Türkiye'deki eğitim sisteminin bireylere sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma amacı ve bu amaca ulaşmak için yapılanlar tartışılmaktadır.

Yöntem

Çalışma doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır. Bu amaçla Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı ile yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan veriler bu dokümanlardan elde edilmiş, bu dokümanlardan elde edilen veriler yorumlanmış ve tartışılmıştır. Yapılan yorum ve tartışmalarla bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlarla bağlantılı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Türkiye'de eğitimin amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. Bu kanuna bakıldığında, sosyolojik düşünme yeteneğini kazandırma şeklinde ifade edilmemiş olmakla birlikte, eğitim sisteminin öğrencilere böyle bir yetenek kazandırmayla ilgili bir amacının var olduğunu söylemek mümkündür. Bu amacın ortaöğretimin amaçları arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma amacı Milli Eğitim Temel Kanununda, ''Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak," (MEB, 1973, Madde: 28) şeklinde ifade edilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesine sosyoloji dersi konulmuştur (MEB, 2018). Ortaöğretim kurumlarında okutulacak sosyoloji dersi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programda, on üç amaç, altı ünite ve altmış kazanım yer almaktadır. Bu programın uygulanması için öngörülen süre yetmiş iki ders saatidir (MEB, 2009). Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nda ''Sosyolojiye Giriş", ''Birey ve Toplum", ''Toplumsal Yapı", ''Toplumsal Değişme ve Gelişme", ''Toplum ve Kültür" ve ''Toplumsal Kurumlar" (MEB, 2009:18) adlı üniteler bulunmaktadır. Bu üniteler işlenirken hangi kavramlara yer verileceği ve dersin nasıl işleneceği programda ayrıca açıklanmıştır (MEB 2009). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ortaöğretim haftalık ders çizelgelerine göre sosyoloji dersi sosyal bilimler lisesinde zorunludur. Bu ders diğer liselerde zorunlu ders değildir ancak seçmeli ders olarak okutulabilir (MEB, 2018). Ortaöğretim kurumlarında seçmeli bir dersin okutulabilmesi için öncelikle okulun imkanlarının bu ders için yeterli olması, belli sayıdaki öğrenci tarafından bu dersin seçilmesi ve grup oluşması gerekmektedir. Grup oluşmadığı için açılamayan dersler ise ancak milli eğitim müdürlüklerinin onayı ile belirlenecek başka okullarda açılabilir (MEB, 2013, Madde: 11).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüz dünyasında toplumun bir üyesi olarak bireylerin kendilerini ve toplumu etkileyen olay ve gelişmeleri doğru bir şekilde anlaması ve analize tabi tutarak sonuçlara ulaşması bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bunu yapamayan bireyler ve toplumlar başkalarının bilgisine bağımlı olurlar ve kendi kendilerini idare edemezler. Böyle bir duruma düşmemek için mümkün olduğunca çok sayıda bireyin olabildiğince yüksek bir seviyede sosyolojik düşünebilme yeteneğine sahip olması gerekir. Bazı kişilerin kendi bireysel çabalarıyla bu yeteneği elde etmesi mümkün ise de bu şekilde ancak çok az kişi bir sonuca ulaşabilir. Bu nedenle bireylere bu yetenek yaygın olarak ancak eğitim aracılığıyla kazandırılabilir. Türkiye'de eğitimin diğer amaçlarının yanında böyle bir amacı da vardır. Bu amaca ulaşmak için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından liselerde okutulmak üzere Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve ortaöğretim kurumlarının ders çizelgelerine sosyoloji dersi konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı içeriği bakımından önemli bir programdır. Bu programda belirlenmiş olan amaçlar ve kazanımlar ile yer verilmiş olan

konular sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırmaya katkı sağlayabilecek niteliktedir. Dolayısıyla Sosyoloji dersinin, bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenler tarafından işlenmesi halinde, bu programla öğrenciler sosyolojinin önemli kavramları hakkında ve sosyolojik analiz yapma konusunda temel düzeyde bir bilgi edinebilirler. Böylece bu program öğrencilere asgari düzeyde de olsa sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırmada etkili olabilir. Öğrenciler buradan edindikleri bilgilerden hareket ederek bu yeteneklerini geliştirebilir ve ilerleyen yaşamlarında daha etkili ve doğru kararlar verebilirler. Ancak mevcut uygulamada sosyoloji dersinin sadece sosyal bilimler lisesinde zorunlu, diğer liselerde ise seçmeli olması bir eksiklik olarak görünmektedir. Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen amaçlara seçmeli bir dersle ulaşmak mümkün değildir. Çünkü seçmeli bir dersin okutulması okulların imkanlarının yeterli olmasına ve belli sayıdaki öğrenci tarafından seçilmesi şartlarına bağlanmıştır. Aynı zamanda bu ders için belirlenmiş olan ders saati sayısı da yeterli değildir.

Öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneği kazandırmak için, sosyoloji dersinin sadece sosyal bilimler lisesinde değil, diğer liselerde de zorunlu olması ve sosyoloji dersi için daha çok ders saatinin ayrılması gerekmektedir. Liselerle birlikte sosyoloji dersinin, sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma amacına dönük olarak üniversitelerin daha fazla bölümünde de okutulmasında yarar vardır.

Sosyolojik düşünebilme yeteneğinin yaygın olarak kazandırılması için tek başına sosyoloji dersi de yeterli değildir. Sosyoloji dersiyle birlikte, tarih, felsefe, bilgi kuramı, medya okuryazarlığı gibi derslerin de yeterli sayıda ve öğrencilere sosyolojik düşünebilme yeteneği kazandıracak şekilde okutulması gerekir. Bunlarla birlikte bu yeteneğin kazanılması için öğrencilerin ve öğretmenlerin işledikleri dersin konusuyla bağlantılı olarak Türkiye'de ve dünyada meydana gelen olayları ve gelişmeleri özgür bir şekilde tartışabilmesi de önemli ve gereklidir.

Türkiye'de eğitimin birden fazla hedefi vardır. Değişen zamana göre bu hedeflerin güncellenmesi, gerekmesi halinde yeni hedeflerin eklenmesi ve var olan hedefler için öncelik ve önem sırasının yeniden belirlenmesi gerekir. Günümüz dünyasındaki gelişmeler dikkate alındığında bireylere sosyolojik düşünebilme yeteneğini kazandırma hedefinin eğitim sisteminde daha görünür hale getirilmesi ve bu hedefe öncelik verilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmış durumdadır. Bu nedenle eğitimle ilgili kurumların ve kişilerin bireylere sosyolojik düşünebilme yeteneğinin kazandırılmasını önemli bir hedef olarak kabul etmesi ve bunun için gerekli çalışmaları yapması büyük bir önem arz etmektedir.

Kaynakça

Aydın, M. (2000). *Kurumlar Sosyolojisi.* (2.baskı), Ankara: Vadi Yayınları

Bauman, Z. (2013). *Sosyolojik Düşünmek.* Çev. Abdullah Yılmaz, (8.basım), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "Program" Geliştirme.* (2.baskı), Ankara: Edge Akademi.

Fichter, J. H. (2016). *Sosyoloji Nedir.* Çev. Nilgün Çelebi, (3.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Giddens, A. (2004). *Modernliğin Sonuçları.* Çev. Ersin Kuşdil, (3.basım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (2012). *Sosyoloji.* Çev. Hüseyin Özel vd. (1.baskı), İstanbul: Kırmızı Yayınları.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 19 Temmuz 2020 tarihinde, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alınmıştır.

MEB. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. 12 Kasım 2020 tarihinde, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden alınmıştır.

MEB. (2009). *Ortaöğretim Kurumları Sosyoloji Dersi Öğretim Programı*. 09 Temmuz 2020 tarihinde, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=795 adresinden alınmıştır.

MEB. (2018). *Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.* 09 Temmuz 2020 tarihinde, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf adresinden alınmıştır.

Mills, C.W. (2007). *Toplumbilimsel Düşün.* Çev. Ünsal Oskay, (2.baskı), İstanbul: Der Yayınları.

Aday Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Mesleki Yetkinlikleri

Doç.Dr. İbrahim GÜL, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Türkiye, igul@omu.edu.tr

Hakan Süleyman KÖSE, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Türkiye, hsk.ghk@gmail.com

Öz

Aday öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki yetkinlikleri yeterli olmalıdır. Meslek yetkinlik öğretmeni meslekte tutma ve onun motivasyonunu artırma bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, MEB'e bağlı okullarda görevli aday öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki yetkinliklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şırnak ilinde görev yapan 250, örneklemi ise 120 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği normallik testi ile sınanmıştır. Normal dağlım gösterdiği için verilerin çözümlenmesinde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre: Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine ilişkin algıları, öğretimi planlama ve uygulamaya yönelik görüşleri düşük düzeydedir Bulgular adayların hizmet öncesi almış oldukları eğitimin yetersizliğini göstermektedir Adaylar, kendilerini öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler boyutunda ise çok iyi düzeyde görmektedirler. Bu becerileri öğrenciler kendi çabalarıyla kazandıklarından kendilerini yeterli algılamaktadırlar. Öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet, branş, kurum düzeyi ve okulun konumu değişkenlerine anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen olacak bireylerin hizmet öncesi eğitimde planlama ve uygulama etkinliklerine yeterince önem verilmediği bu konuda bazı eksikliklerin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Aday öğretmen, Hizmet öncesi, Mesleki yetkinlik*

Abstract

Pre-service professional competencies of prospective teachers should be sufficient. Profession competence is important in keeping the teacher in the profession and increasing his motivation. The purpose of this study is to reveal the pre-service professional competencies of prospective teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. The population of the research consists of 250 candidate teachers working in the province of Şırnak in the 2017-2018 academic year, and the sample consists of 120 candidate teachers. In the research, "Teacher Perception Scale Regarding the Competence of Pre-Service Education" was used. Whether the data showed normal distribution was tested with the normality test. Parametric methods are used in the analysis of the data because it shows normal distribution. According to the findings of the research: Teachers' perceptions of their professional competencies, and their views on planning and implementation of teaching are low. The findings show the inadequacy of the pre-service training of the candidates. Candidates see themselves at a very good level in terms of relations with students, colleagues, managers, parents and society. Students perceive themselves as competent as these skills are acquired by their own efforts. Teachers' views do not differ significantly on the variables of gender, branch, institutional level and school location. It has been concluded that the pre-service education planning and implementation activities of the individuals who will become teachers are not given enough attention to this issue.

Keywords: *Candidate teacher, Pre-service, Professional competence*

Giriş

Öğretmenlik en eski mesleklerden birisi olup insanlık tarihiyle birlikte var olduğu tahmin edilmektedir. Bu mesleğin uygulayacıları şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin başarısı, onların hizmet öncesinde almış oldukları eğitimin kalitesine bağlıdır. Eğitim fakültelerinde öğretmenlere genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi olmak üzere üç alanda eğitim verilmektedir. Bu yönüyle bir uzmanlık mesleğidir. Meslek, belli bir

eğitimle kazanılan, bilgi ve becerilere dayalı, para karşılığı yapılan iştir(TDK, 2020. Öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin sürekli kendisini geliştirmesi ve mesleğin saygınlığını korumaya yönelik eylemlerde bulunması gerekir (Akyüz, 2012). Öğretmenlik mesleğine giriş aday öğretmenlikle başlar. Aday öğretmen yerine bazen stajyer öğretmen tabiri de kullanılmıştır (MEB, 1930). Adaylık eğitimi, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlayan ve onları mesleğe hazırlayan eğitim olarak tanımlanabilir (Solak, 1999). Öğretmenlerin başarılı olması bu eğitimlerindeki başarıya bağlı olup bu yetkinlik kavramyla ifade edilmektedir. Yetkin olma durumu, olgunluk, kemal ve mükemmeliyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). İlk olarak Bandura (1977) tarafından ortaya atılan yetkinlik kavramı, hayat boyu devam eder. Bir öğretmenin öğrencilerinde istenilen sonuçları elde edebileceğine ilişkin yargıladırıdır (akt.Yüksel, 2012). Aday ğretmenlerin, hizmet öncesi mesleki yetkinliklerinin bilinmesi, onların gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin yargılarını ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Türkiye'de bu konuda yapılmış fazla çalışmanın bulunmaması göz önüne alınırsa, alana bir katkı yapması beklenmektedir.

Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi, onların gelecekte başarılı bir öğretmen olmalarında önemli bir etkendir. Bu ise eğitim fakültelerinde verilen eğitim programlarının etkililiğine ve öğretim elemanlarının performanslarına bağlıdır. Eğitim örgütlerinde, insan kaynağının gelişmesine katkı sağlayan aktörler elbette öğretmenlerdir (Yıldırım, 2012). Bir araştırmada, güzel sanatlar öğrencileri, meslek derslerine karşı olumsuz tutum içinde ve öğretim elamanlarını çoğunlukla yetersiz değerlendirmişlerdir (Gül ve Gündüz, 2020). Halbuki öğretim elamanları davranışları, öğrencilerin meslek derslerine karşı tutumlarının bir yordayıcısıdır (Gül, 2017). Hizmet öncesi eğitimin etkililiği, yetiştirme programları kadar onu uygulayan öğretim elemanlarının başarısına da bağlı bulunmaktadır.

Eğitimde başarılı ülkelere bakıldığında, kaliteli hizmet öncesi eğitim, iyi tasarlanmış işe başlama eğitimleri ve ihtiyaçları dikkate alan hizmet içi eğitim programlarının öne çıktığı görülmektedir (SETA, 2017, s. 15). Dünyadaki gelişmelere rağmen Türkiye'de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde bazı yetersizlikler göze çarpmaktadır (Özyürek, 2008). Öğretmen yetiştirmede görülen bu yetersizliklere ekonomik sorunlar, toplumsal değer kaybı, plansızlık, öğretmenlerin özlük haklarında sorunlar, politik etkenler, parlamenterlerin ilgisizliği de eklenebilir (Tekışık, 1986). Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesinde yükseköğretim üç düzeyde ele alınmıştır. Türkiye'nin de içinde yer aldığı ve *Bologa Süreci* olarak nitelenen bu süreçte, verilen eğitim sonunda kazanılacak öğrenme çıktıları tanımlanmıştır (TYUYÇ, 2009. Öğrenme çıktısı, öğrenme süreci sonunda kazanılan bilgi, beceri ve yetkinliklerdir. Bunlar uygulamaya ilgili, kişisel ve mesleki yetkinlikler olarak gruplanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500–1800 saat iş yükü olarak kabul edilmiştir (YÖK, 2015). Böylece öğretmen yetiştirme işine belli standartlar getirilmiştir.

İyi bir hizmet öncesi eğitim, öğretmen adayını meslekte tutma yanında onun mesleğe olan ilgisini artırır (Lim, Cock, Lock, ve Brock, 2009). Öğretmen eğitimi, onların görevlerini etkili yapabilmelerine yardım eden bilgi, beceri ve tutumları içerir (Senemoğlu ve Kozikoğlu, 2018). İki araştırmada, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitime ve öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri "biraz katılıyorum" düzeyinde (Gökyer, 2012), öğrencilerin öğretim elemanlarının alan, meslek ve kültür derslerinin işleyişine yönelik görüşlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür (Semerci, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleği yeterliklerini üç başlık altında belirlemiştir (MEB, 2017). Bir çalışmamda bu yetkinlikler altı başlıkta ele alınırken (Kazu ve Demiralp,2017), diğer bir çlaşmamda iki boyutta ele alınmıştır (Senemoğlu ve Kozikoğlu, 2018). Türkiye'de konuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalar şöyle özetlenebilir: öğretmenler, hedef veli ve öğrenci kitlesini tanıma konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadırlar(Koçyiğit ve Eğmir, 2019). Eğitim fakültesi öğrencileri uygulamalarda iletişim, rol olma, sınıf yönetimi gibi önemli beceriler kazanmaktadırlar (Alpaydın vd, 2019). Öğretmen adaylarının buna benzer uygulamaları mesleği ilişkin yetkinliklerini artırmaktadır (Yellice-yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011). Öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile iletişim-sosyal, bağımsız çalışma-sorumluluk yetkinliği arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (İhtiyaroğlu ve Ateş, 2019). Öğetmenlerin mesleki gelişmelerini teşvik edecek uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Can, 2019).

Aday öğretmenlik, öğretmen adayının öğretmenliğe atandıktan sonra başlayıp adaylığının kaldırılmasına kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Bu süreçte aday öğretmenler, ders planlama, hazırlık, ders uygulama ve değerlendirme olmak üzere eğitim faaliyetlerine katılırlar. Adaylık eğitimini başarı ile tamamlayanlar asil öğretmenliğe atanırlar. Öğretmen adayının bu süreçte başarılı olması, onların hizmet öncesinde kazanmış olduğu mesleki yetkinliklere bağlıdır. Adaylık eğitimi bir bakıma eğitim örgütlerinin kendi işgörenleri için düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitim etkinliği olarak ele alınabilir (Aydın, 2011; Çevikbaş, 2002). Adaylık eğitim sürecinde,

aday öğretmene sınıf içi ve sınıf dışında bir takım çalışmalar yaptırılır. Aday öğretmene yapacağı çalışmalarında bir öğretmen rehberlik eder.

Bu çalışmanın amacı, aday öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini ortaya çıkarmak olup şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki yetkinlikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin görüşleri,
   a) cinsiyet,

   branş,

   c) kurum düzeyi

   d) okulun konumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Olmuş veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlenmeyi amaçlar (Karasar, 2012, 79). Model bu araştırmanın amacına uygun düşmektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şırnak ilinde görevli 250 aday öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir ve tesadüfi olmak üzere iki aşamalı bir örnekleme yöntemi izlenmiştir. Böylece 120 öğretmen örmeklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 87'si kadın, 33'ü erkektir. Bunların 30'u sınıf öğretmeni, 90'ı alan öğretmenidir. 83'ü şehirde, 37'si ise köyde çalışmaktadır. 58'i ortaokul, 33'ü ilkokul, 29'u lise öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Senemoğlu ve Kozikoğlu'nun (2018) geliştirdiği "Hizmet Öncesi Eğitimin Yeterliğine İlişkin Öğretmen Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeli ve iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar "Öğretimi planlama ve uygulama" ve "Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler" boyutudur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94, birinci alt boyut .94 ve ikinci alt boyut .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek. yetersiz (1), düşük düzeyde (2), orta düzeyde (3), iyi düzeyde (4), çok iyi düzeyde(5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Veriler normal dağılım gösterdiği için çözümlemede parametrik testler kullanılmıştır Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi ,05 kabul edilmiştir.

Bulgular

1. *Aday öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki yetkinlikleri düzeyi:* Aday öğretmenlerin hizmet öncesi mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin algıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik Düzeyine İlişkin Algıları

Alt Boyutlar	N	X	ss
Öğretimi planlama ve uygulama (ÖPU)	120	2,01	0,44
Öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler (ÖMYVTİ)	120	4,06	0,53

Öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşleri, öğretimi planlama ve uygulamaya boyutunda *düşük*, öğrenci, meslektaş, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler boyutunda ise *çok iyi* düzeydedir.

2) Öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması: Aday öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, alan ve okulun bulunduğu konum değişkenlerine göre karşılaştırılması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Aday öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, alan ve okulun konumu değişkenlerine göre karşılaştırılması bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişken	Türü	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
ÖPU	Kadın	87	2,30	,43	118	,71	,47
	Erkek	33	1,96	,47			
ÖMYVTİ	Kadın	87	4,02	,54	118	1,39	1,39
	Erkek	33	4,17	,50			
ÖPU	Sınıf	30	1,90	,44	118	-1,52	,12
	Alan	90	2,04	,47			
ÖMYVTİ	Sınıf	30	4,15	,62	118	1,06	,28
	Alan	90	4,03	,50			
ÖPU	Şehir	37	1,97	,50	118	-,61	,53
	Köy	83	2,02	,41			
ÖMYVTİ	Şehir	37	4,13	,44	118	,97	,33
	Köy	83	4,03	,57			

p>,05

Öğretmenlerin cinsiyet, alan ve okulun bulunduğu alan değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kadın ve erkek, sınıf veya alan öğretmeni olmaları, köy veya şehirde çalışmış olmaları halinde görüşlerinde bir farklılık bulunmamaktadır.

Aday öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Aday öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre karşılaştırılması

	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
ÖPU	Gruplararası	0,36	2	,018	,090	,914
	Gruplariçi	23,468	117	,201		
	Toplam	23,504	119			
ÖMYVTİ	Gruplararası	1,041	2	,520	,816	,167
	Gruplariçi	33,530	117	,287		
	Toplam	34,571	119			

p>,05

Öğretmenlerin kurum değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İlk, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aday öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin ele alındığı bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini planlama ve bunu etkili olarak uygulama boyutundna, kendilerini *düşük düzeyde a*lgılamaktadırlar. Bulgular, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde almış oldukları bilgilerin ve bunları uygulama konusunda becerilerinin yetersizliğini göstermektedir. Adaylar, öğretim ilke ve yöntemleri, program geliştirme gibi derslerde planlamanın nasıl yapılacağı konusunda bilgi edinirken, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kazanmış oldukları bilgileri uygulama becerisi kazanmaktadırlar. Bu yetersizlikte kısmen de olsuz bu derslere giren öğretim elemanlarının da payları bulunmaktadır. Derslerde planlama çalışmalarının kuramsal olarak ele alınması ve yeterince uygulamaya yer verilmemesi bunun önemli sebeplerinden birisi sayılabilir.Bulgular Gül ve Gündüz (2020), Gökyer, 2012) ve Semerci'nin (2004) bulgularıyla kısmen tutarlık göstermektedir.

Öğretmen adayları kendilerini öğrenci, yönetici, veli ve toplumla ilişkiler boyutunda ise *çok iyi* düzeyde algılamaktadırlar. Burada kazanılan becerilerin çoğunluğu adayların kendi çabalarıyla elde ettiği kazanımlardan oluşmaktadır. Bunlar öğretmen ve velilerle etkili iletişim kurma, iyi bir iletişim ortamı hazırlama, okul çevresine uyum sağlama, işbirliği yapabilme ve sosyo-kültürel etkinlikler düzenleme gibi becerilerdir. Bulgular, Kösterilioğlu ve Kösterilioğlu'nun (2008) bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleğe karşı yeterlik algıları oldukça yeterli bulunmuştur. Saraç'ın (2002) araştırmasında, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Bu çalışmanın bulguları da araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, aday öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, branş, çalıştığı kurum ve okulun konumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konmasıdır. Yapılan analizler sonucunda adayların görüşlerinin bu değişkenlere göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz'ın (2009) araştırmalarında, kız öğrencilerin mesleğe yönelik yeterlik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çetinkaya'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri, yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bulgu bu çalışmanın bulgularıyla tutarlıdır. Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) araştırmasında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları branış değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Yani bu araştırmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama konusunda kendilerini düşük düzeyde görmeleri, almış oldukları lisans eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bu bakımdan lisans eğitiminde bu derslere giren öğretim elemanlarının planlama konusunda kuramsal bilgiler yanında uygulamaya yönelik eğitim vermeleri önerilmektedir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri* (1839-1950). Ankara: Pegem Akademi.

Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, G., S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerinöğretmenlik mesleği ile uyumu: öğretmen görüşlerinedayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*49, 17–49

DOI: 10.15285/maruaebd.525252

Çevikbaş, R. (2002), *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*,Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*Dergisi, 196, 124-141.

Gül, İ. ve Gündüz, Y. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin meslek dersleri ve öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 62-70. DOI: 10.21666/muefd.517529

Gül, İ. (2017). Therelationshipbetweenteachercandidates' attitudes towards teacher credentialing courses and ınstructor behavior, Universal Journal of Educational Research, 5(12), 2274-2285, DOI:10.13189/ujer.2017.051218.

İhtiyaroğlu, N. ve Ateş, Ö., T.(2019). Öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yetkinlik algılarının öğretmenlikmesleğine yönelik tutumları ile ilişkisinin incelenmesi, *28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* kitapçığı içinde (537-544), Ankara: 25-28 Nisan 2019.

Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitlideğişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kazu, H. ve Demiralp, D. (2017). Öğretmen adayları için kişisel-mesleki yetkinlikler algı ölçeği:geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 425-464.

Koçyiğit, Mb ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları,* . 13(30) 320-346

Lim, C. P.,Cock, K., Lock, G., veBrock, G. (2009).*Innovativepractices in pre-service teachereducation: An Asia-pasificperspective*. TheNetherlands: Sense Publishers.

MEB.(1930). İlk ve orta tedrisat muallimlerinin terfi ve tecziyeleri hakkında kanun. Kanun no: 1702, Kabul Tarihi: 10/6/1930, *Resmi Gazete*: 29/6/1930, Sayı.153.

MEB, (2017). TEDP Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/ adresinden 1.9.2020 tarihinde erişildi.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(2), 189-226.

Saracaloğlu, A. S.,Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009).Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisansöğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri, kaygılarıve akademik güdülenme düzeyleri,*Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,38-54.

Saraç, C. (2002). *Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları.*Yayınlamamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Semerci, N. (2004). Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenliği derslerinin işleyişi.*XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Malatya..

Senemoğlu, N ve Kozikoğlu, (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi:geçerlik ve güvenirlik çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1):552-576.

SETA (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme,* İstanbul: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya örneği)*, yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

TDK (2020). Meslek, Yetkinlik, https://sozluk.gov.tr/ adresinden 1.9.2020 tarihinde edinilmiştir.

Tekışık, H.H. (1986). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,11(116),1-9.

TYUYÇ (2009). Türkiye yükseköğretim ulusal yeterlikler çerçevesi ara raporu.Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu & Çalışma Grubu (Ocak 2009). https://bologna.yok.gov.tr/ files/1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdfadresinden 1.9.2020 tarihinde erişildi.

Yellice-Yüksel, B, Kaner, S.ve Güzeller, C., O.(2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1 – 25.

Yıldırım, C.M. (2012), Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(3), 1867–1886.

YÖK (2015). Bologna süreci. Yükseköğretim kurulu, uluslararası ilişkiler birimi. http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci 1.9.2020 tarihinde erişildi.

Ortaokullarda Yapilan Sosyal Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Etkileri: Nitel Bir Çalışma

Özcan TALI, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, ozcantalil@gmail.com

Doç. Dr. İbrahim GÜL, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, igul@omu.edu.tr

Öz

Bireyin toplumsallaşması ve kendini gerçekleştirmesinde sosyal etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Orta okullarda, sosyal etkinlikler öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine önemli bir katkı sağlar. Bu etkinliklere katılan öğrenciler kişisel, sosyal, akademik ve demokratik açıdan kazanımlar elde ederler. Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisinin, öğretmen görüşlerine dayalı incelenmektir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili Korgan ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Çalışmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular tablolarda özetlenmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır. Böylece bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar sosyal etkinlikleri sportif, sanatsal, kültürel, bilimsel, kutlama ve törenler olarak sınıflandırmışlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sosyal etkinlikler öğrencileri akademik, kişisel, sosyal ve demokratik açıdan geliştirmektedir. Sosyal etkinliklerin daha etkili hale getirilmesi için öğretmenler şu önerilerde bulunmuşlardır: İmkanlar iyileştirilmelidir, daha iyi bir planlama yapılmalıdır, sosyal etkinliklerin önemi iyi bir şekilde açıklanmalıdır, bu etkinliklere katılanlar ödüllendirilmeli ve katılım teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler*: Sosyal Etkinlik, Öğrenci Gelişimi, Ortaokul Öğretmeni*

Abstract

Social activities have an important place in the socialization and self-realization of the individual. In secondary schools, social activities make an important contribution to the development of students' personalities. Students who participate in these activities gain personal, social, academic and democratic gains. The aim of this study is to examine the effect of social activities in secondary schools on student development based on teachers' opinions. The research is a qualitative study. The study group of the study consists of 20 teachers working in secondary schools in Korgan district of Ordu province. Teachers are selected on a voluntary basis. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data of the study. The data collected in the study were analyzed by descriptive analysis method. The findings obtained are summarized in the tables. Some of the participants' views are conveyed unchanged. Thus, some results are tried to be achieved. Participants classified social events as sporting, artistic, cultural, scientific, celebrations and ceremonies. According to teachers' views, social activities develop students academically, personally, socially and democratically. In order to make social activities more effective, teachers made the following suggestions: Opportunities should be improved, a better planning should be made, the importance of social activities should be well explained, participants in these activities should be rewarded and participation should be encouraged.

Keywords: *Social Activity, Student Development, Secondary School Teacher*

Giriş

Eğitim devamlı değişiklik gösteren bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı onu sadece eğitim kurumlarında dershanelerle ve ders saatleriyle sınırlandırmak doğru bir yaklaşım değildir. Öğretim hedeflerine uygun olarak

yürütülen bu süreci farklı etkinliklerle zenginleştirmek gerekir. Başka bir anlatımla eğitim, ders saatlerinden bağımsız olarak ve öğretim faaliyetlerini de kapsayacak şekilde yürütülmeli, öğrenciler değişime ve yeniliklere hazır hale getirilmelidirler.

Okul, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yer tutan sosyal ve duygusal becerileri kazandıkları en önemli mekânlardan biridir. Okulda dersler öğretim programına göre yürütülmektedir. Eğitim kurumlarında dersler her ne kadar öğretim programlarına uygun olarak yürütülse de müfredat programları çocukların yetenek, istek ve ihtiyaçlarına tek başına cevap veremez (Ereyi, 2018). Öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırabilmek için sınıf içinde yapılan çalışmalar yanında farklı faaliyetlere yani sosyal etkinliklere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal etkinlikler öğrencilerin zihinsel etkinliklerden çok onların içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimsemelerine, yönetim becerilerini geliştirmelerine, iyi bir kişilik yapısı oluşturmalarına, ahlaki yönden güçlenmelerine, okul dışında geçen zamanlarını etkili ve verimli kullanmalarına, demokratik tutum ve davranışlar kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Ancak ne yazıktır ki sınavlar ve akademik kaygılar nedeniyle, sosyal etkinliklere yeteri kadar önem verilmediği görülmektedir. Bazı araştırmalarda bu durum gündeme getirilmiştir. Öğrenciler, kurum ve çevre bakımından son derece önemli olan bu etkinliklerin, yönetmelikte belirtildiği şekilde yürütülmediği ve uygulama sürecinde çeşitli sıkıntılar yaşandığı bilinmektedir (Eroğlu, 2008).

Sosyal etkinlikler okullarda, Bakanlık tarafından hazırlanan sosyal etkinlikler yönetmeliğine göre yürütülmektedir. Bu yönetmelikte sosyal etkinliklerin öğrencilere kazanımları şöyle sıralanmaktadır: Öğretim programlarının yanında öğrencilerin kendilerine güven duyma ve sorumluluk almalarına yardımcı olma, onların merak ve hayallerini gerçekleştirme, millî kültürün tüm özelliklerini edinmelerine ve içselleştirmelerine katkı sağlar (MEB, 2017). Yönetmelikte ayrıca bilimde, ekonomide, kültürde, sanatta ve sporda öğrencileri yaşadığı topluma hazırlama, uyumlu ve donanımlı bir hale getirmenin önemine değilmiştir.

Ders dışı sosyal etkinlikler, sportif, sanatsal ve kültürel etkinlikler, törenler, öğrenci kulüpleri olarak sıralanabilir (Köse, 2013). Sosyal etkinlikler içinde yer alan kulüp çalışmalarını dört grupta toplamak mümkündür (Binbaşıoğlu, 2000: 49): Bir akademik alana ilgi duyan, milli duyguları güçlendirmeyi amaçlayan, okula ve çevreye hizmet etmeyi amaçlayan öğrencilerin oluşturtuğu kulüpler ile özel ilgi ve eğlence kulüpleridir. Bu tür etkinlikler içinde yer alan öğrenciler bir taraftan sorumuluk almayı öğrenirken diğer taraftan toplumsal hayatın gerçek yüzüzye tanışacaklardır. Sosyal etkinlikler aynı zamanda öğrencilere derslerde öğrendikleri kuramsal bilgileri hayata geçirme fırsatı vermektedir (Görkem, 2012).

Ereyi 'ye (2018) göre, okullar, öğrencilerine eğitsel deneyimler ve akademik bilgilerin yanı sıra onların ilgi alanlarını ve yeteneklerini geliştirebileceği ortam ve fırsatlar da sunmaktadırlar. Bu fırsatlar okulun daha çok örtük program boyutunu öne çıkarmaktadır (Binbaşıolu, 1985). Okulda yapılan sosyal (kültürel, sportif, sanatsal faaliyetler, düzenlenen geziler, kurslar, belirli gün ve haftalar vb.) program ve etkinlikler içinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu sayede okullar, öğretim işlevlerini dersler yani müfredat aracılığı ile yürütürlerken, eğitim işlevlerini ise örtük program yani sosyal etkinlikler içinde yürütmektedirler. Bir araştırmada, okulda belirli gün ve haftaların kutlanmasının öğrencilerin gelişimine önemli katkısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Gürdal, Şimşek ve Üredi, 1998).

Okullarda yürütülen öğretim faaliyetleri, öğrencilerin çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyine hitap edecek şekilde yürütülmekte ve genellikle onlara alt düzeyde zihinsel davranışlar kazandırmaktadır (Köse, 2004). Bu yolla kazanılan davranışlar, onların günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamadan uzak olduğundan yapılan öğretim çok etkili olmamaktadır. Diğer taraftan verilen eğitim ile gerçek hayat arasında bağ kurulamamasına yönelik bazı eleştiriler de dile getirilmektedir. Böylece farklı derslerde öğrendiklerini günlük hayatta uygulamaya koyamayan öğrenciler, gerçek yaşama uyum sağlamada sorun yaşamaktadırlar. İşte bu olumsuzlukların etkisini bir dereceye kadar gideren sosyal etkinlikler, öğrencilerin zihinsel olarak edindiği kazanımlarını günlük hayatta uygulanmalarına olanak sağlayan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan faaliyetler olarak düşünülebilir.

Gömleksiz ve Kılınç'a (2015) göre, eğitim kurumları, öğrencilere belli bir plan çerçevesinde ders içi ve ders dışı zamanlarda eğitim-öğretim aracılığıyla faklı bilgi ve beceriler kazandıran yerler olmalıdır. Okul çocuklara sadece bilgi vermemeli, bunun yanında öğrendiklerini günlük yaşamda uygulama becerisi kazandırmalıdır. Kısaca, okuldaki öğrenme yaşantısı ile gerçek hayattaki eğitim yaşantısı birbiriyle uyumlu olmalıdır. Okul, eğitimin bütün paydaşları birlikte hareket ederek çeşitli sosyal faaliyetler düzenlemelidir. Sosyal etkinliklerin etkili olarak uygulandığı okullarda daha az disiplin sorunları yaşandığı bazı araştırmalarda dile getirilmektedir (Binbaşıoğlu,2000).

Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçları arasında iyi insan, iyi yurttaş ve iyi meslek sahibi bireyler yetiştirme gayesi yer almaktadır (MEB, 1973). Bu doğrultuda eğitim kurumlarında yapılan her türlü eğitim-öğretim faaliyetlerinin ortak hedefi, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek olmalıdır. Mutlu, sıhhatli, ülkesine faydalı ve yaşadığı çevreyle sağlıklı ilişiler kuran, toplumsal olaylara duyarlı yaklaşan ve çözüm arayan kişiler yetiştirilmelidir. Kısacası, sosyal etkinlikler aracılığı ile onların entelektüel yönleri geliştirilmelidir. Bir araştırmada, sosyal etkinliklerin öğrencilerin güven duygusunu artırdığı ve duyguları kontrol etmeye yardımcı olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Gedikli, 2014).

Son yüzyılda meydana gelen birçok olay, eğitimi değişmeye zorlamaktadır. Hızlı gelişmeler ve buluşlar günlük hayatta pek çok alanda yeniliklere yol açmıştır. Yönetim, demokrasi, özgür düşünce, çocuk hakları gibi alanlarda oluşan yeni fikirler eğitim sisteminde değişiklikler yapmayı zorunlu kılmıştır (Yeşilyaprak, 2006, S. 2). Bu değişmenin baskısı karşısında yöneticiler, eğitim öğretim sürecini yeniden düzenlemek ihtiyacını duymuşlardır. Bireysel özeliklerin daha fazla dikkate alındığı, bilgiyi hazır olarak alan değil öğrenmeyi öğrenen öğrenciler yetiştirme anlayışını benimsemişlerdir.

Bireysel farklılıkları merkeze alan günümüz eğitim-öğretim anlayışında, öğrencilerin kendilerini geliştirme hususunda sosyal etkinlikler önemli rol oynamaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin temelini oluşturan sosyal etkinliklerin etkili olarak uygulanmasında, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin davranış ve rolleri önemlimdir. Tetik'e (2008) göre, öğretmen ve yöneticiler sosyal etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kendi istekleri ile aktif bir şekilde rol almalıdırlar. Sosyal etkinlikler öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve keşfetmelerine olanak sağlamaktadır (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005). Okul yöneticisinin, öğretmen ve öğrencileri çok iyi şekilde yönlendirmesi ve onlara rehberlik etmesi ile sosyal etkinliklerin daha etkili yapılabileceği hatta öğrenci velilerinin de bu faaliyetlerin içine alınmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (Tetik, 2008).

Eroğlu'na (2008) göre, sosyal etkinliklerle ilgili olarak eğitimcilerin gerekli bilgiye ve donanıma sahip olmamaları, yönetici kadrosunda bulunanların etkinliklere gerektiğince önem vermemeleri, sosyal etkinliklerin uygulanması sürecinde adil ve eşitlik ilkelerine uyulmaması, katılım gösteren veya göstermeyen öğrencileri değişik etkinliklere katmada karşılaşılan eksiklikler, sosyal etkinliklerin yararını azaltmaktadır. Buraya kadar özetlenen bilgilerden yola çıkılarak orta okullarda sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisinin ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amac, ortaokullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci gelişiminde etkili olup olmadığını öğretmenlerin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarda düzenlenen sosyal etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklerin önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Okullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi nedir?
3. Okullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin etkili olarak yürütülmesine ilişkin öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, okullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine etkisinin olup olmadığını öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Eğitim ortamları, kendine özgü özellikleri, insana dayalı işleyiş biçimi ve sürekli değişen özellikleriyle yeniden yaratılması imkânsız ortamlardır. Böyle ortamlarda oluşan olguları genellemek oldukça güçtür ve her olgu aslında kendi ortamında ve zamanında anlam kazanır. Her ne kadar bu ortamlarda oluşan olguları diğer benzer ortamlara genellemek güç ise de, bu olguları derinlemesine incelemek ve anlamak, benzer ortamlarda oluşacak olguları anlamada önemli bir tecrübe kaynağı oluşturabilir. Bu çerçevede nitel araştırma yöntemleri, bizzat pratiğin içindeki bireylere anlamlı ve gerçekçi bulgular sağlayabilir (Yıldırım, 1999).

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Her soru ile ilgili doğrudan katılımcıların görüşleri, olduğu bir şekilde ifade edilip yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö-1, Ö-2, Ö-3 … şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ilinde devlet okullarında çalışan 20 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Görüşme için her öğretmene 30 dakika zaman ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet	n
Kadın	14
Erkek	6
Hizmet Süresi	
1-5 yıl	11
6-10 yıl	7
11-15 yıl	2
Öğrenim Durumu	
Lisans	19
Yüksek Lisans	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğretmenlerin 14'ü kadın, 6'sı erkektir. Bu bulgulara göre görüşmeye katılan kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süresi bilgilerine bakıldığında, 1-5 kıdem aralığına sahip 11; 6-10 kıdem aralığına sahip 7; 11-15 kıdem aralığına sahip 2 öğretmen olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden mesleğe yeni başlayanların sayısının fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenim durumlarına bakıldığında, lisans mezunu öğretmen sayısı 19; yüksek lisans mezunu öğretmen sayısı ise 1'dir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri hakkında dört maddelik (cinsiyet, görev yaptığı kurum, meslekteki görev süresi, öğrenim durumu) bir kişisel bilgi kısmından oluşmaktadır. Formun ikinci bölümü ise veri toplamak amacıyla geliştirilen ve öğretmenlerin ortaokullarda düzenlenen sosyal etkinliklerin öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve demokratik gelişimlerine nasıl bir etkisi olduğuna yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular okullarda yapılan sosyal etkinliklerin neler olduğu, bu sosyal etkinliklerin önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu ve sosyal etkinliklerin etkili olarak uygulanabilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğundan ibarettir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimine etkisine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bunlar araştırmada öğretmenlere sorulan sorulara göre temalar oluşturulmuş ve tablolar halinde özetlenmiştir. Her tablonun altında bazı öğretmenlerin görüşleri hiç değiştirilmemden olduğu gibi verilmiş ve yorumu okuyucuya bırakılmıştır.

Sosyal Etkinliklerin Neler Olduğu

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarında yapılan sosyal etkinlere ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Etkinliklerin Neler Olduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Öğretmen No	n
Sportif etkinlikler	1,2,6,8,9,11,12,13,14,15,18,19	12
Sanatsal etkinlikler	1,2,3,4,8,9,13,15, 16	9
Kültürel etkinlikler	3,4,5,8,9,10,11,12,13,15,17,20	12
Bilimsel etkinlikler	5,13,16,20	4
Kutlama ve törenler	5,7	2

Okulda yapılan sosyal etkinlerin öğrenci gelişimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okullarında yapılan sosyal etkinlikleri sportif faaliyetler (futbol, voleybol); sanatsal faaliyetler (şiir yarışması, resim yarışması, kompozisyon yarışması, tiyatro); kültürel faaliyetler (kitap fuarı gezisi, tarihi yer gezileri); bilimsel faaliyetler (TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu açıklamalarla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

Ö-2: "Futbol turnuvası, şiir ve resim yarışması gibi faaliyetler yapılmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin okula olan motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır."

Ö-5: "Masa Tenisi turnuvası, okul gezileri, akıl ve zekâ oyunları, belirli gün ve haftalarda kutlanan programlar. Öğrencilerin farklı alanlara yönelik ilgisi ne arttırır. Örneğin okullarda yapılan turnuvalar sportif faaliyetlere yönelik ilgi artabilir. Başarı durumu düşük olan öğrenciler öğrencilerin de bu alanlarda ilerle bilmeleri için seçenek oluşturabilir. Öğrencilerin okulun monoton havasından uzaklaştırır, okulu daha eğlenceli hale getirir."

Ö-12: "Futbol, voleybol, sinema, tiyatro, Kitap Fuarı gezisi, bilim fuarı, müze gezisi... Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler görev ve sorumluluk alma eğilimine girerler. Ilgi duydukları alanda kendilerini gösterirler. Kendilerine olan güveni artar. Başarmak için çaba gösterirler. Motivasyon artar. Okul ikliminde olumlu gelişmeler yaşanır. Öğretmenler öğrenciler hakkında, öğrencilerde öğretmenleri hakkında daha fazla şeyler öğrenirler."

Sosyal Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Etkileri

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkileri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Etkinliklerin Öğrenci Gelişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Öğretmen No	n
Akademik açıdan	2,3,4,5,10,12,13,14,15,16,20	11
Kişisel açıdan	3,4,5,6,7,8,9,13,15,17,18,19,20	13
Sosyal açıdan	1,2,3,5,10,12,16,19	8
Demokratik açıdan	5,7,8,11,19,20	6

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal etkinliklerin öğrencileri akademik yönden geliştirdiğini, okula ve eğitime önem vermelerini, dersleri daha çok sevmelerini, derslerdeki başarılarını artırdığını, yeni ve kalıcı bilgi edinmelerini, kendi öğrenme yollarını keşfetmelerini, geleceğe dönük hedefler belirlemelerini, hangi mesleği seçeceğine karar vermelerini ve başarı duygusunu tatmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Kişisel gelişim açısından öğrencilerin sevgi ve saygıyı öğrendiklerini, kendilerini değerli hissetmelerini, kendilerine olan güvenlerini arttırdığını, kendilerini daha iyi tanıyıp yeteneklerinin farkına vardıklarını, farklı hobiler edindiklerini, iletişim yeteneğinin geliştiğini, olaylara farklı açılardan bakmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal gelişim yönünden birlik ve beraberlik duygusunu kazanmalarını, aile ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini, farklı ortamları öğrendiklerini, insanların duygu ve düşüncelerini daha iyi anlamalarını, toplum içinde nasıl

davranılması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişleridir. Demokratik gelişim açıdan ise kişisel haklarını öğrenmelerini, sorumluluk almaları gerektiğini, hak ve adalet duygusunu geliştirdiğini, haklı rekabet etmeyi, başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrendiklerini, arkadaşlarını oldukları gibi kabul etmelerini, arkadaşlarıyla ve diğer insanlarla alay etmemesi gerektiğini, toplum ve çevre sorunlarına önem vermesi gerektiğini, kazanma ve kaybetme duygusunu tatmalarını sağladığını belirtmişleridir Bu açıklamalarla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

Ö-9: "Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için öğrenmeleri kalıcı olur. İleriye dönük kullanabilecekleri bilgiyi kalıcı hale getirirler. Yeteneklerinin ve gizli kalmış özelliklerinin farkına varırlar. Gerek oyun içinde gerekse diğer kültürel faaliyetlerde birbirlerinin eşit olduğunu ve hakkaniyeti öğrenirler."

Ö -13: "Köy okulunda bulunduğumuzdan dolayı öğrenciler okul dışında sosyal olarak kendini geliştirecek ortam bulamamaktadır. Yapılan etkinlikler öğrencilerin dış dünyaya olan bakış açısına farklılık kazandırıp akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini sağlayıp mesleki gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir."

Ö-20: "Okulumuzda düzenlenen etkinlikler öğrencilerimizin çok yönlü gelişmelerini sağlamaktadır. Akademik yönden kendilerini zayıf hisseden öğrenciler için farklı bir öğrenme yolu açmaktadır. Bunun yanında öğrencilerimizin sosyalleşmesini, kendini tanımasını ve öz güvenin gelişmesini sağlamaktadır."

Sosyal Etkinliklerin Etkili Uygulanabilmesi

Okulda yapılan sosyal etkinlerin daha etkili ve verimli uygulanabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Etkinliklerin Etkili Uygulanabilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Öğretmen No	n
İmkânlarının iyileştirilmesi çalışmaları	1,2,3,15,18,20	6
Planlanma çalışmaları	2,5,6,7,11,12,13,15,19,20	10
Sosyal etkinliklerin öneminin bilinmesine ilişkin çalışmalar	4,5,14,17,19,20	6
Tanıtım ve teşvik etme çalışmaları	5,8,9,12	4
Ödüllendirme çalışmaları	5,9,10,16	4

Araştırmaya katılan öğretmenler sosyal etkinliklerin etkili ve verimli uygulanabilmesi için okulların sahip olduğu imkânlarının iyileştirilmesi, maddi yönden okullara destek sağlanması, fiziki şartların düzenlenmesi, eğitim planlamasında ve öğretim programlarında sosyal etkinlere daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmişleridir. Etkinliklerin önceden planlanması gerektiğini ve planlama sürecine okul idaresi, öğretmen, öğrenci ve velilerin de dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmen ve velilerin sosyal etkinliklerin önemini anlayamadığı ve bunların uygulanması açısından yeterli katkıyı sağlayamadığı söylenebilir. Görüşmeye katılan öğretmenler, etkinlerle ilgili duyuruların zamanında yapılmasını ve tanıtıcı broşürlerin dağıtılmasını; etkinliklere katılan öğrencilerin dereceye girsin girmesin katılım belgesi, ödül gibi çeşitli yollarla teşvik edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre sosyal etkinliklerin etkili uygulanabilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının tam bir iş birliği içinde özverili bir çalışma yapmaları gerektiği söylenebilir. Bu açıklamalarla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

Ö-1:"Bu etkinliklerin etkili uygulanamamasının en önemli sebebi, okulların sahip olduğu imkânların yetersizliğidir. Örneğin bir tiyatro etkinliği yaptığımız zaman okulun tiyatroya uygun bir salonun olmayışı bu imkânsızlığa rağmen hazırlanan tiyatro etkinliği doğal olarak tam olarak yerim sağlamamaktadır. Kısacası okullarımızın imkânları geliştirilmelidir."

Ö-6: "Okul İdaresi, öğretmen kadrosu ve öğrenci topluluğu sosyal etkinliklerin daha fazla, daha etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik fikir alışverişinde bulunmalı, öğrenci istek ve talepleri değerlendirilmeli, Kısacası paydaşlar olarak ortak akıl üzerinde durulmalıdır."

Ö-19: "Sosyal etkinlikler; öğrencilerin ilgisini çekebilecek yarışma gibi daha aktif olabilecekleri etkinliklerle

zenginleştirilebilir. Öğrencilerin eksik olduğu birtakım sosyal konulardaki etkinliklere daha fazla ağırlık verilebilir. Sosyal etkinliklerin amacına uygun bir şekilde düzenlenerek etkinlik sonucundaki gözlemler yapılmalıdır. Yapılan etkinliklerle öğrencilere kazandırılmak istenilen kazanımların hedefe, amaca yönelik faydasının olup olmadığının araştırılması gerekmektedir. Etkinliklerde kullanılan yöntem ile amacınıza ulaşabildik mi, sorusuna yönelik çalışmalar yapmak gerekmektedir. Okullardaki öğrenci kulüplerinin çeşitlendirilmesi, alışılmışlık ve sıradanlıktan çıkarılması gerektiğini düşünüyorum."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkilerini konu alan bu araştırmada elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenler sosyal etkinlikleri beş başlık altında toplamışlardır. Bunlar sprotif, sanatsal, kültürel, bilimsel etkinlikler ile kutlama ve törenlerdir. Sosyal etkinlikler farklı çalışmalarda değişik başlıklar altında toplanmaktadır. Binbaşıoğlu (1986) çalışmasında, ders dışı etkinliklerin önemini ve değerini ortaya koyduktan sonra bu etkinlikleri yedi kategoride ele almıştır. Aynı çalışmamda, sosyal etkinlikler içinde yer alan kulüp çalışmalarını dört grupta toplamıştır.

Ortaokul öğretmenleri, sosyal etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisini dört başlıkta ele almışlardır. Sosyal etkinlikler öğrenci gelişimini, akademik, kişisel, sosyal ve demokratik yönden etkilemektedir. Binbaşıoğlu'nun (2000) yapmış olduğu çalışmada, sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara göre daha az disiplin suçu işledikleri tespit edilmiştir. Yani sosyal etkinlikler öğrencileri bu tür davranışlardan alıkoymaktadır. Gürdal, Şimşek ve Üredi(1998) çalışmalarında, okullarda yapılan belirli gün ve haftalarla ilgili kutlamaların, bireylerin eğitim ve öğretimine etkisini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, sosyal etkinliklerin öğrencilerin gelişimine ve eğitimine katkısı olumludur. Büküşoğlu ve Bayturan'a, (2005) göre, ders dışı etkinlikler öğrencilere bir takım yaşam deneyimleri ve fırsatları sunarken onların ilgi alanlarını genişletmekte, öğrencilerin yeni fikirleri denemelerine imkan sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve daha iyi tanımalarına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmalar sosyal etkinliklerin önemini ortaya koymak bakımından önemlidir.

Sosyal etkinliklerin etkili uygulanabilmesine yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenler imkanların iyileştirilmesini, iyi planlama yapılmasını, sosyal etkinliklerin öneminin ortaya konmasına yönelik çalışmalar yapılmasını, tanıtım ve teşvik etmeye yönelik eylemlerde bulunulmasını ve bu tür çalışmaların başarı ile uygulayan kişilerin ödüllendirilmesini önermektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı bu tür etkinliklerin önemini sürekli vurgulamaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiklerini, sosyal ve duygusal beceriler edindiklerini, sorumluluk almayı öğrendiklerini, kişisel, akademik ve demokratik açıdan kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedir (MEB, 2017). Başka bir çalışmada, Gürdal, Şimşek ve Üredi (1998), sosyal etkinliklerin daha verimli yapılması için idarecilerin ve eğitimcilerin bunun önemini bilmeleri gerektiğinin altını çizerek sosyal etkinliklerin değerine inanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Programların etkililiğinin artırılması için kutlamaların zamanın ruhuna uygun planlanıp uygulanması gerektiğini, öğrencilerin bu etkinliklere katılmalarını teşvik etme ve bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve bu süreçlere öğrencilerin aktif katılması gerektiğini belirtmişlerdir. Görkem'e (2012) göre, sosyal etkinliklerin etkili uygulanmasında zaman ve yer değil öğrencilerin bu davranışları nasıl öğreneceği önemlidir.Bu tür etkinlikler eğitimin bir parçası olarak görülmelidir.

Buraya kadar elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sosyal etkinlikler bir takım faaliyetlerden oluşmaktadır. Bunlar farklı araştırmacılar tarafından birbirine benzer şekilde gruplanmaktadırlar. Bu çalışmalarda gruplamadan öte bunların etkili planlanıp bunların hayata geçirilmesi önem kazanmaktadır. Sosyal etkinlikler öğrencilerin gelişimine önemli katkı sağlamaktadırlar. Bu etkinlikler içinde öğrenciler, robotik kodlama, yazılım, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, bilgiyi kullanma, yaparak yaşayarak öğrenme gibi çağımız için en gerekli temel becerileri kazanmaktadırlar. Bunlar daha çok sosyal ve duygusal becerilerdir. Öğretmenler, sosyal etkinliklerin öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve demokratik becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir. Sosyal etkinliklerin etkililiği için bir takım önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak sosyal etkinliklere zaman ayrılması, öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmeleri, öğrencilerin ilgilerine göre sosyal etkinliklerin çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca sosyal etkinliklere öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

Binbaşıoğlu, C. (1985). Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim*. *97*, 7-13.

Binbaşıoğlu, C. (1986). Ders dışı etkinliklerin niteliği, önemi ve değeri. *Çağdaş Eğitim* Dergisi. *14,* 28-32.

Binbaşıoğlu, C.(2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Büküşoğlu, N. ve Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi, 44*(3) 173-177.

Ereyi, Begüm (2018). O*kullarda ders dışı etkinliklerin işlevleri* https://tedmem.org/blog/okullarda-ders- disi-etkinliklerin-islevleri Erişim Tarihi: 01/05/2019

Eroğlu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Elmadağ ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gedikli, Y. (2014). Ders Dışı Faaliyetlerin Karşılıklı Etkileşimi Günümüz Okul Çocuklarının Bağımsız Etkinlikleri Esasında. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi;* Cilt *3*, Sayı 9.

Gömleksiz, M.N. ve Kılınç, H.H. Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume *10* (3) 495-512.

Görkem, Duygu (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gürdal, A., Şimşek, Ö. ve Üredi, L. (1998). İlköğretim okullarında belirli gün ve haftaların kutlanmasının eğitim öğretime katkısı. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Metinleri*. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Köse, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinlikleri tercih etme nedenleri. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2* (2) , 336-353.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmi Gazete*. Yayım Tarihi 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası:1739.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2017). *Resmi Gazete*. Yayım Tarihi 08.06.2017. Sayısı: 30090.

Tetik, V. (2008). G*enel liselerde sosyal etkinliklerin uygulanmasında okul yöneticilerinin etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*,* Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Yeşilyaprak, B.(2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim 23* (112)

İlkokul Öğretmenlerinin Okul Yönetiminin Demokratikleşmesine İlişkin Görüşleri

Sevil Coşgungönül, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, sevill85li@gmail.com

Doç. Dr. İbrahim Gül, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, igul@omu.edu.tr

Özet

Okulun demokratik işlevini yerine getirmesi; yöneticinin demokratik bir seçimle göreve gelmesi ve geldiği okulda demokratik tutum sergilemesine bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminin demokratikleşmesi için yönetici seçimlerinin nasıl yapılması gerektiğini, yöneticilerin sahip olması gereken demokratik tutumları ortaya koymaktır. Nitel olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2019- 2020 eğitim- öğretim yılında Ankara ili Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan, farklı kıdemlerde ve sayıda okullarda çalışmış 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun güvenirliği için örnek çalışmalar yapılarak uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenler ile görüşme tekniğinin gerektirdiği koşullar oluşturularak gönüllülük çerçevesinde görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Formlar numaralandırılmış, kodlar belirlenerek tablolar haline getirilmiştir.

Yapılan araştırma sonucu ülkemizde demokratik yönetici seçimlerinin gereklerinin tam manasıyla yerleşmediği, yöneticinin sahip olması gereken nitelikler, seçimlerin nasıl yapılması gerektiği, seçimlerde kimlerin söz sahibi olması gerektiği gibi konularda bir tutarlılık olmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinden beklenen demokratik tutumların neler olduğu ve bunların okulun paydaşları üzerindeki etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Demokratik tutumların başında eşitlik, adalet, saygı, hoşgörü, bireyleri okulla ilgili kararlara katma gibi özelliklerin yanında mesleki donanım ve iletişim becerilerinin önemi belirtilmiştir. Bu problemlerin giderilmesi için yapılacak iş ve işlemler öneri boyutunda ortaya koyulmuş, eğitimde demokratikleşme kavramına değinilmiştir. Adil ve tarafsız bir sınav sisteminin getirilmesi, yönetici adaylarının liyakat sahibi ve donanımlı kişiler olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca seçimlerde öğretmenlerin de söz hakkı olması gerektiği böylece aidiyet duygusunun oluşacağı belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici, Demokratik seçim, Demokratik tutum.*

Abstract

Fulfilling the democratic function of the school; it depends on a democratic election and a democratic attitude in the school where the administrator comes to work. The purpose of this research is to reveal how the elections of the administrators should be made for the democratization of educational administration and the democratic attitudes that administrators should have. The working group of this qualitative research consists of 20 primary school teacher who worked in primary schools affiliated to Ankara Mamak District National Education Directorate in 2019-2020 academic year and worked in different seniority and number of schools. Semi-structured interview form was used in this study. For the reliability of the form, sample studies were conducted and expert opinion was obtained. Interviews were made with the teachers within the framework of volunteering by creating the conditions required by the interview technique. Interview data were analyzed by descriptive and content analysis. Forms are numbered, codes are determined and transformed into tables.

As a result of the research, it has been observed that the requirements of democratic executive elections are not fully established in our country, there is no consistency in issues such as the qualifications that the administrator should have, how the elections should be made, and who should have a say in the elections. Democratic attitudes expected from school administrators and their effects on the stakeholders of the school were tried to be revealed. At the beginning of the democratic attitudes, the importance of professional equipment and communication skills, as well as features such as equality, justice, respect, tolerance, and involvement of individuals in school-related decisions. The work and procedures to be done to eliminate these problems are presented at the suggestion dimension, and the concept of democratization in education has been mentioned.

It was emphasized that a fair and impartial examination system should be introduced, management candidates should be competent and well-equipped. In addition, it was stated that teachers should also have a say in the elections, thus creating a sense of belonging.

Giriş

Demokrasi kavramı, günümüz dünyasında iyiden iyiye karmaşıklaşan ve anlaşılamayan bir hal almasına rağmen vazgeçemediğimiz bir yönetim biçimidir. Sürekli üzerine araştırmalar yapılan demokrasi kelimesinin, anlamının ne olduğu ve nasıl tanımlanabileceği konusunda henüz bir fikir birliğine varılamamıştır (Genç, 2006). Ağıroğlu'na göre; günümüz toplumlarının vazgeçilmez öğesi olan demokrasi kavramı, tarih süresince Eski Yunan'dan itibaren bazen güçlenerek bazen de gücünü yitirerek, ama her zaman toplumları derinden etkileyerek onlara yepyeni deneyimler kazandıran bir yönetim şekli olarak süregelmiştir" (Ağıroğlu, 2007. s. 2). Levin'e (1998) göre; eğitim alanında daha yaygın olarak demokrasi, eylem düzeyinde katılımcı bir süreç olarak ele alınmaktır (Taçman, 2006).

İlk çağlardan bu yana birçok yönetim şekli denenmiş ve bu yönetim şekillerinin örgütler üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar insanları ihmal etmeyen yaklaşımların başarıyla sonuçlandığını göstermektedir (Kepenekçi, 1999). Türkiye'de Osmanlı zamanındaki yenilik akımları ile başlayan demokratikleşme süreci (Karpat, 1996), Cumhuriyet yönetiminin kabul edilmesiyle birlikte güçlenerek devam etmiştir. Demokrasi kavramının yerleşmesi ve işler hale gelmesinin önemli olması bu konunun eğitimin temel birimi olan okullara indirgenmesi ve yaşatılarak öğretilmesi gereksinimini beraberinde getirmektedir. Okul teorik olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü, mevzuatla belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirildiği bir kurumdur. Diğer görevleri ise; toplum kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılarak devam ettirilmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünce yapısına sahip, toplumsal sorunlara duyarlı, demokratik yaşam tarzını benimsemiş bireyler yetiştirmektir.

Demokrasi ve eğitim arası ilişki geçen yüzyılın başından beri birçok araştırmaya konu olmuş, üzerine tartışmalar yapılmış ancak netlik kazandırılamamış bir konudur. Genellikle kabul gören bir anlayış, demokrasi bilincinin okulda başladığıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türk eğitim sistemi hakkında detaylı bir rapor yazan J. Dewey, yazdığı bu raporda; Türkiye'de demokratikleşmenin temelinin okullarda demokratik şekilde yapılan eğitim ve öğretimle mümkün olabileceği belirtilmektedir (Akkutay, 1996). Okul ortamını oluşturan üyeler karşılıklı iletişim ve etkileşimle okulun demokratik kültürünü oluştururlar. Bireyin her açıdan öne çıktığı, bedensel, fiziksel ve ruhsal yapılarının daha da önem kazandığı günümüzde, bireysel farklılıkların kabullenilip devam ettirilmesi, demokratik bir okul ortamında yetişen öğrencilerle mümkündür. Demokrasi bilincinin kazanılması, yaşanması ve yaşatılması açısından eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Bu nedenle her geçen gün eğitimde demokratikleşme konusu üzerine yapılan çalışmalar artmaktadır. Eğitim ortamında demokratikleşmenin birçok yönü bulunmaktadır. Bunlar; yönetim, işleyiş, öğretmen, öğrenci, veli vb. Kısacası hangi açıdan bakılırsa bakılsın bunların her birisi ayrı bir araştırma konusudur.

Okullar tek başına yönetim şekli oluşturup uygulayan kurumlar değildir. Etkilendiği ya da uygulamalarında temel aldığı alanlar vardır. Okul en başta belirlenen mevzuat çerçevesinde eğitim verir. Bunun dışında kamu kurumları, dini ve siyasi gruplar, sivil toplum kuruluşları gibi birçok kurum okullardaki eğitimden etkilenmekte ve eğitimi etkilemeye çalışmaktadır. Okul, okul ortamında verilen eğitimle birlikte ele alındığında, ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerleri üreten bir düzendir. Okulda oluşturulacak demokratik ortam, bütün bunların göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Çevresinden bağımsız bir okul düşünülemez. İçinde bulunduğu çevrenin demokratikleşmesine katkı sağlamak da okulun önemli görevleri arasında yer alır. Etkileyen taraf olabilmek için ise ilk önce okullarda yerleşmiş bir demokratik düzenin olması gerekmektedir.

Eğitim ve demokrasi arasında görmezden gelinemeyecek bir bağ vardır. Milli Eğitim Temel Kanunu demokrasi ilkesini; "güçlü ve kararlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin oluşması ve sürekli hale gelmesi için vatandaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, memleket yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, bütün eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi" şeklinde ele alır (Resmi Gazete, 1973). Okul demokratik esaslara dayalı olarak yönetilirse demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş bireyler yetiştirilir. Ayrıca demokratik bir şekilde yapılandırılan ve demokratik esaslara göre işleyen bir okul, öğrencilerin toplumda demokratik yurttaşlar olarak yer almasına katkı sağlamanın yanı sıra daha mutlu, daha yaratıcı ve daha etkin bir kuruma dönüşür (Bäckman & Trafford, 2007).

Okul, demokratik değer ve ideallerin içinde geliştiği, yaşandığı ve yaşatıldığı bir yerdir (Şişman, Güleş, Dönmez, 2010). Bu nedenle bütün okullarda demokratik ortam hakim olmalıdır. Demokrasinin hakim olduğu bir okul yönetimi, gençlerin demokrasiyi kendileri için ideal yaşam biçimi olarak kabul etmelerine imkan sağlar (Ilgar, 2005). Bu günün şartlarında demokratik ilkeleri yaşam tarzı haline getirmiş, bu şartları okul ortamına da yansıtmayı başarmış çağdaş yöneticiler ile, demokrasinin tam manasıyla özümsendiği, yaşandığı ve yaşatıldığı okullara olan ihtiyaç çok fazladır.

Yönetim; belli amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş insanları, belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirme işidir. Eğitim yönetimi de bununla doğru orantılı olarak, insan kaynaklarını ve fiziki kaynakları en verimli biçimde kullanmaktır. Bu iki tanımda yola çıkarak okul yönetimi de ,eğitim yönetiminin okula uygulanmış halidir (Bursalıoğlu, 2005). Okul yönetiminin demokratikleşmesinden söz edebilmemiz için, yöneticinin demokratik yöntemlerle seçilmesi gerekir. Okul yöneticilerinin bütün eğitim toplumu tarafından doğrudan seçilmesi, okul yönetiminin demokratikleşmesi üzerinde önemli katkı sağlar (Apple, 2004). Eğitim sistemimizde henüz yönetici seçme ve atamada kararlı ölçüt ve yeterliklerin geliştirildiği, aday seçme ve yetiştirme programlarında kabul edilebilir ölçütlerin sağlandığı söylenemez (Şişman, 2011). Bu durumun sebebi ise; Türk milli eğitim sisteminde okul yöneticiliğine atanmada, hükümetlerle birlikte öz itibariyle değişmeyen sadece ideolojik yöne değişen keyfiyet etkili olmaktadır (Memduhoğlu, 2007). Okul yönetiminin demokratikleşmesinden söz edebilmemiz için, yöneticinin demokratik yöntemlerle seçilmesi gerekir. Okul idarecilerinin bütün eğitim toplumu tarafından doğrudan seçilmesi, okul yönetiminin demokratikleşmeine katkı sağlar" (Apple, 2004).

Hesapverebilir bir yönetici oluşturabilmek için okul yöneticilerinin, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen özellikleri taşımak şartıyla, okulun paydaşlarının doğrudan katılımıyla ve seçimle belirlenmesi, demokrasi kültürünün yerleşmesi bakımından önemli görülmektedir (Bilge, 2011). Ülkemizdeki devamlı değişen yönetici seçimi sisteminden ziyade sabit ancak çağın gereklerine uyabilmesi adına da esnek bir sisteme ihtiyaç vardır. Yönetici seçimlerinin güvenilir ve herkesin görebileceği şekilde yapılması, siyasallaştırılmaması, yönetici olacak kişinin her açıdan kendini yetiştirmiş ve gelişime açık insanların arasından seçilmesi de beklentiler arasındadır. Günümüze kadar yöneticiler demokratik eğitimin gereklerini yerine getirmemiş, klasik yönetim biçimini sürdürmüşlerdir. Bu durum onların işin doğrusunu bilmemelerinden değil, alışkanlıkları terk etmenin zor olmasından ve bu konuda yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Yeni dönemin gerektirdiği yönetici modelinde, yöneticilerin birçok donanıma sahip olarak göreve gelmeleri gerekmektedir. " Belli özellikleri taşıyan yöneticilerin seçilmesi, eğitilmesi ve yerleştirilmeleri önem taşır" (Cemaloğlu, 2005, s. 249-250). Eğitim yöneticisi seçip, yerleştirilmesinin hayati öneminin anlaşılmasından sonra, yöneticiliğin bir uzmanlık olarak görülmesi gündeme gelmiş ve yöneticiye farklı sorumluluklar yüklenmiştir.

Buraya kadar özetlenen bilgiler ışığında, okul yöneticilerinin demokratikleşmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bir bakıma öğrencilere demokratik tutum ve davranışları kazandıran öğretmenlerin bu konuda görüşlerinin alınması alana önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu bilgiler çerçevesinde yapılan araştırmada öğretmenlere yöneltilen sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Demokratik tutum deyince ne anlıyorsunuz?
2. Okul müdürü seçiminde ne gibi demokratik davranışlar sergilenmelidir?
3. Okul müdürünün ne gibi demokratik tutumlar sergilemesini istersiniz?

Yöntem

Bu araştırmada ilkokullarda yönetimin demokratikleşmesini derinlemesine ortaya koymak için nitel çalışmadan yararlanılmıştır. Yararlanılmasının amacı nitel çalışmanın, kendiliğinden, doğal olarak oluşan olguları tüm karmaşıklığı içinde inceleme ve irdelemesidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada betimsel ve içerik analizinden yararlanılmış, betimsel analiz ile durum olduğu gibi ortaya konulmuş, içerik analizi ile de sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarılmıştır. Bu konu genelleme amacı güdülmeden derinlemesine araştırılmıştır.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Ankara İli Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev alan, araştırmaya katılmaya gönüllü sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Araştırma örneklemini, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile her sınıf düzeyinden seçilen dörder

olmak üzere toplam 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Cinsiyet, kıdem, öğrenim durumları, çalıştıkları okul sayıları bakımından farklı öğretmenler seçilmeye gayret edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Alınan Öğretmenler İle İlgili Bilgiler.

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	8	48
	Erkek	12	60
Okul sayısı	1-5 okul	7	35
	6-10 okul	10	50
	10 okul ve üzeri	3	15
Kıdemi	1-5 yıl	1	5
	6-10 yıl	5	25
	11-15 yıl	4	20
	21 üzeri	10	50

Tablo 1' de görüldüğü gibi çalışma grubunun çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Farklı okullarda çalışan bu deneyimli öğretmenlerin görüşleri önemlidir. Bunlar farklı okulların yönetiliş şelillerini gördükleri için okullarındaki işleyiş, kişilik, beceri ve bilgi kaynaklı sorunları görebilirler. Diğer taraftan söz konusu durumları olumlu ve olumsuz yönleriyle ortaya koyabilirler.

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanmış olan üç sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri samimi yanıtlardan oluşmaktadır. Katılımcılara sorulacak olan sorular araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde hazırlanmış, Eğitim Yönetimi ana bilim dalında görevli iki doçent öğretim üyesinin görüşleri alınarak incelettirilmiştir. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri, çalıştıkları sınıflar), ikinci bölüm ise bir okulda yönetimin demokratikleşmesi konusunda öğretmen algı ve beklentilerini, müdürde olması gereken demokratik tutumları öğretmen gözünden aktarmayı amaç edinen dört yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerden yönlendirme yapılmadan, derinlemesine ve açık şekilde görüşlerini açıklamaları istenmiştir.

Bu araştırmada veriler sistematik olarak analiz edilmiştir. Verilen cevaplar betimlenmiş, analiz edilmiş ve temalar halinde sunulmuştur. Görüşmede verilen cevaplardan doğrudan alıntı yapılarak sunulmuş, özetlenmiş ve yorumlamalarda bulunularak betimsel bir yol izlenmiştir. Birbirine benzeyen veriler ayrı gruplara ayrılıp numaralandırılmış ve kategorize edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşme formlarına birer numara verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3…). Görüşmeler tamamlandıktan sonra formlar dikkatlice taranmış ve bunlar içinde önemli kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Belirlenen bu kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve bunlar belli temalar altında toplanmıştır. Daha sonra tümevarım yoluyla görüşler okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, görüşme yapılan öğretmenlerin rahat edebilecekleri bir ortamda elli dakika ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmenlerle uzun süre etkileşime geçilerek iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan tüm çalışmalar ayrıntılı olarak betimlenerek de dış geçerlik (aktarılabilirlik) artırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada güvenilirliği ise; araştırma deseninin özenle izlenmesi ve denetim-izi (Lincoln & Guba, 1986) tekniği ile sağlanmaya çalışılmıştır. Bunlar ışığında araştırmada başta belirlenen süre ve çalışma düzenine sadık kalınmış, araştırmayla ilgili olmayan birinden süreç hakkında fikirleri alınmıştır. İç güvenirliğin sağlanması için de araştırmaya katılanların cevapları değiştirilmeden, cevaplar için yorum yapılmadan doğrudan aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular araştırma sorularına paralel olarak tablolaştırılmıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumdan ne anladıkları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Demokratik Tutum Deyince Ne Anlıyorsunuz?

Kodlar	N
Farklı Düşüncelere Saygı	10
Herkese Eşit Davranma	15
Tarafsız Davranma	6
Özgür Ortam	7
Hoşgörü	6
İş Birliği	5
Adil Davranış	8

Tablo 2' de öğretmenlerin çoğunluğu demokratik tutumu, "herkese eşit davranma" ve sırasıyla "farklı düşüncelere saygı", "adil davranma", "özgür ortam", "tarafsız davranma", "hoşgörü" ve "işbirliği" kavramları ile açıklamaya çalışmışlardır. Bu görüşleri destekleyen bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır:

" Alınan kararlara herkesin dahil edildiği, özgür yaşama saygı duyan ve herkesi eşit tutan, kişilik özelliklerine saygı duyulan bir ortamdır" (Ö1).

" Kişilik hak ve özgürlüklerine saygı duyan, insanlar arası ayrım yapılmayan, yetenek ve potansiyellerin gelişme fırsatı bulduğu adil ortamlardır" (Ö2).

" Herkesin söz hakkı olduğu, kimsenin şu veya bu şekilde ötekileştirilmediği, eşit ve adil tutumdur" (Ö11).

" Bireyin özgür düşünce, üretken ve yaratıcı olma, hoşgörü ve işbirliği içinde çalışma gibi davranış kalıplarıdır" (Ö13).

"Kişiler arası ayrım yapılmayan, herkese eşit davranılan, hoşgörülü ve işbirliğiyle çalışmalar sergilenen ortamlardır" (Ö20).

Aşağıda okul müdürünün seçiminde sergilenmesi beklenen demokratik davranışlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Müdürü Seçiminde Sergilenmesi Beklenen Demokratik Davranışlar.

Kodlar	N
Liyakat	11
Tecrübe	4
Adil Sınav ve Mülakat	7
Tarafsız ve Demokratik Seçim	12
Davranış ve İletişim Becerilerinin Etkisi	8
Seçimlerde Öğretmenlerin Puan Vermesi	6

Tablo 3' te öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürü seçiminde "tarafsız ve demokratik bir seçim" yapılmasını isterken sırasıyla, "liyakat" esasının dikkate alınmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler okul müdürünün "davranış ve iletişim becerileri" konusunda yetkin olmalarını isterken, aynı zamanda yapılan sınav ve mülakat sonuçlarının "adil" olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılacak seçimlerde "öğretmenlerin puan vermesini", "tecrübeli" insanların iş başına getirilmeleri gerektiğini sıralamışlardır. Bu görüşleri destekleyen bazı öğretmenlerin görüşleri değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır:

"Okul müdürleri seçimlerini kolaylaştıracak adil bir sınav ve mülakat sistemi getirilmeli, müdür olabilecek yetiye sahip olup olmadığı ek psikolojik ve sosyolojik testlerle ölçülmelidir" (Ö2).

"Yönetici seçilecek okulda çalışan öğretmenlerin puanlaması ve görüşleri alınarak seçim yapılmalıdır" (Ö6).

"Okul müdürü seçiminde, liyakat ve kişinin günlük yaşam içerisindeki davranış ve iletişim becerileri göz önüne alınmalıdır" (Ö10).

"Adil bir sınavla gelmeli, birilerinin adamı olmamalıdır. Seçimlerde öğretmenler de oy kullanmalıdır" (Ö19).

" Güvenilir sınav ve mülakatlar yapılmalı, tecrübeli olup olmaması da önemli bir kriter olmalıdır" (Ö20).

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürünün sergilemesi beklenen demokratik davranışların neler olduğu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Müdürünün Sergilemesi Beklenen Demokratik Davranışlar.

Kodlar	N
Eşitlik	10
Tarafsızlık	6
Adalet	8
Öğretmenleri Kararlara Katma	10
Görüşlere Saygı	10
Güvenirlik	5
İletişim Becerileri	8
Mesleki Donanım	6

Tablo 4' te öğretmenler, okul müdürlerinden en fazla " eşitlik" sırasıyla " görüşlere saygı" ve " öğretmenleri alınan kararlara katma" gibi demokratik davranışlar beklemektedirler. Öğretmenler okul müdürünün "adaletli", "iletişim becerileri" iyi, "mesleki donanımı" yerinde, "tarafsız" ve "güvenilir" birisi olmasını beklenmektedirler. Bu tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır. Bu görüşleri destekleyen bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır:

" Alınacak kararlarda fikirlerimizi önemsemeli, istişareye önem vermeli, öğretmenlerin fikirleri karşısında küçümseyici bir tavır takınmamalıdır"(Ö9).

" Okul müdürü, okulun tüm iş ve işlemlerini okul bileşenleri ile paylaşmalı, kararlar ortak katılımla alınmalıdır" (Ö11).

"Öğretmenlerin siyasi düşüncesi, etnik kimliği ve inancı ne olursa olsun ayrım yapmadan ve asli görevinin öğretmenlik olduğunu unutmadan görev ve sorumluluklarını yerine getirmelidir"(Ö14).

"Öncelikle fikirlere saygı duyan, okul ortamını düzenleyen, insanı ilişkilere dayalı bir kadronun oluşması için liderlik eden, krizleri çözüme ulaştıran, herkese eşit muamele eden bir yapıda olması gerekir"(Ö17).

"Okul içinde öğretmenler arasında tarafsız davranmalı ve adaletli bir yönetim yapmalıdır" (Ö20).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin kişisel bilgileri dışında üç tema oluşturulmuştur. Bunlar; ilkokul öğretmenlerinin demokratik tutum deyince ne anladıkları, okul müdürü seçerken sergilenmesi beklenen demokratik tutumların neler olduğu, okul müdürlerinin demokratik tutumlarının neler olması gerektiğidir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, demokratik tutum denildiğinde akıllarına gelen ilk kavramın "herkese eşit davranma" olduğu görülmektedir. Eşitlik kavramından sonra en fazla "farklı düşüncelere saygı" ve " adalet" kavramları gelmektedir. Demokrasi kavramının temeline oluşturan eşitlik (Demir, 2010) , adalet ve insana saygı kavramlarının öğretmenler tarafından sürekli telaffuz edilmesi, " yöneticiler okul ortamlarında bunun gibi temel değerlere önem vermiyorlar mı? " düşüncesini doğurmaktadır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, okul yöneticilerinin demokratik, tarafsız ve adil bir seçimle belirlenmesi gerektiğini düşünenlerin yanı sıra, yapılan seçimlerin adil ve tarafsız olmayacağı konusunda endişe duyanların da olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin seçimle iş başına gelmesini isteyenler, bu sayede " yönetimin demokratikleşeceğini" , " okul paydaşlarının seçimlere katılımının sağlanabileceğini" böylece " bilgi ve beceri açısından kendini kanıtlamış yönetici adaylarının yönetici olarak seçilebileceğini" savunmaktadırlar. Daha önce yapılan araştırmalar bu söylemleri destekler nitelikte; okul idarecilerini güvenilir bir seçim sonucu belirlemenin, okul yönetiminin demokratikleşmesini sağladığını (Saydam, 1994), bu sayede okul paydaşlarının yönetime katılımının önemini (Saydam, 1994; Taipale, 2012) ortaya koymuştur.

Seçimlerin hakkaniyete dayalı olması gerektiğini belirten öğretmenler, okul müdürü seçimlerinde "Tarafsız ve Demokratik Seçim" söylemine vurgu yaparak, seçimlerde siyasal güçlerin etkili olabileceğini ima etmiş olabilirler. Recepoğlu ve Kılınç' ın (2014) araştırmalarında, " okul yönetici adaylarının nesnel değerlendirilmediğine" ve Aslanargun' un (2012) araştırmasında, " idareci seçme, yetiştirme ve atama sürecinin siyasetten bağımsız olamadığına" ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmada öğretmenler, okul müdürü seçimlerinde liyakat, davranış ve iletişim becerileri, mesleki tecrübe gibi kavramlar üzerinde önemle durmuşlardır. Bu bulgular okul müdürü adayının, yönetim konusunda bilgili, becerili olmasının yanında deneyimli kişiler olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Türkiye' de yapılan araştırmalarda, okul yöneticisi seçilecek kişilerde aranan özellikler; eğitim, mevzuat bilgisi, liyakat, mesleki kıdem (Altın & Vatanartıran, 2014; Ereş, 2009; Turan & Şişman, 2000; Uslu, 2013) ve yöneticilik deneyimi, iletişim becerileri ve akademik kariyer (Altın & Vatanartıran, 2014; Korkmaz, 2005; Taipale, 2012) olarak sıralanmaktadır.

Araştırma, okul yöneticisi seçimlerinde okulun paydaşlarının da seçimlere dahil edilmelerine dair bir beklenti olduğunu göstermektedir. Bu durum, demokrasinin şartlarının hayata geçirilmesi bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular, Dündar (2013); Özden (1996); Saydam (1994); Şişman, Güleş ve Dönmez'in (2010) bulgularında yer alan " öğretmen ve öğrencilerin okul yönetimine katılmasının, okul ortamında demokratik bir yönetim anlayışının yaşanmasına katkı sağladığı" ifadeleriyle desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinden bekledikleri demokratik davranışlar; "herkese eşit davranmalı, öğretmenleri yönetim ile ilgili kararlara katmalı, görüşlere saygı duymalı" , "tarafsız, adil ve güvenilir olmalı", " iletişim becerisi ve mesleki donanım bakımından yeterli olmalı" olarak sıralanabilir. Ayrıca bunlara "okulda herkesin düşüncelerini rahatça söyleyebileceği özgür bir ortam" ifadesi de eklenebilir. Öğretmenlerin bu söylemleri, geçmişte yapılan araştırmalarda, " demokrasinin en temel özellikleri" olması sonucuyla örtüşmektedir (Ilgar, 2005; Açıkalın, 1994).

Demokratik tutum ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Sınıf öğretmenleri demokratik tutum deyince, bütün bireylere eşit davranılması yani eşitlik ve adalet duygularına önem verilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Demokratik yaşamın yerleştiği bir ortamda birbirine saygı duyan, özgürce düşüncelerini ifade edebilen ve bu durumun hoşgörüyle karşılandığı bir ortam oluşacakır. Okul ile ilgili kararlar alınırken öğretmenlerin de karara katılması ve yapılacak olan çalışmaların işbirliği içinde sürdürülmesine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu demokratik yönetici seçimlerinin adil bir sınav ve mülakat sistemi getirilerek, tarafsız kararlar alınarak yapılabileceğini vurgulamıştır. Ancak yapılacak seçimlerde siyasi otoritenin etkisinin olabileceği, tarafsız bir sınav ve mülakat yapılması hususunda endişelerin olduğu düşünülmektedir. Özellikle sınav sonrası yapılan mülakatların bu seçimin nesnelliğine gölge düşüreceği kaygısı taşınmaktadır. Seçilecek okul müdürleri, liyakat sahibi, tecrübeli, davranış ve iletişim becerileri gelişmiş kişiler olmalıdırlar. Öğretmenlerin önemle üzerinde

durduğu başka bir konu, okul müdürü seçimlerine okuldaki öğretmenlerin katılması hususudur. Bu şekilde daha demokratik bir seçim olacağını belirtmektedirler. Öğretmenler, okul müdürlerinin çalışanlar arası eşitliği sağlayan, bütün çalışanlara ve öğrencilere saygı duyan, kişiler arası adaleti sağlayan bir tutum içinde olmalarını beklemektedirler. Yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur: Eğitim yönetiminde uzmanlaşma olmalı, okul yönetimi ve eğitim ekonomisi gibi alanlar bilim dalı haline gelmelidir. Bütün örgütler arası ortak bir dil geliştirilmeli, eğitim olgusu ve süreçleri, demokratikleşmenin gerektirdiği süreçler ve gelişmeler belli bir eksende devam ettirilmelidir. Liyakat, tecrübe, eğitim, kişisel ve mesleki yeterlik gibi kavramlar ön planda tutulmalı, yönetici seçimi ve atamaları siyasallaştırılmamalıdır. Öğretmen, öğrenci ve veliler yönetici seçimlerinde söz sahibi olmalıdırlar.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Ağıroğlu, B. (2007). *Sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlar açısından ilköğretim okulu yöneticilerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akkutay, Ü. (1996). *Milli eğitimde yabancı uzman raporları*. Ankara: Avni Akyol Vakfı Kültür ve Eğitim Yayınları.

Altın, F. , Vatanartıran, S. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(2*), 17- 35.

Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. Ankara: Eğitim- Sen Yayınları.

Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin atanmaları sürecinde idari yargı kararları ve öne çıkan değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 18(3)*, 347- 376.

Bäckman, E. & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: Avrupa Konseyi.

Bilge, M. (2011). Türkiye'de demokrasi kültürü: siyaset ve toplum. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 15(3)*, 49- 60.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı; var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25(2)*, 249- 274

Demir, N. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. *Ege Akademik Bakış. 10(2)*, 597- 611.

Dündar, S. (2013). Okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13(2)*, 853- 875.

Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentörlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2(3)*, 157- 165.

Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. H. (Ed.). (2012). *How to design and evaluate research in education* . Boston: Mcgraw Hill Education.

Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi. (171)*, 43- 54.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım ve Yayım.

Karpat, K. H. (1996). *Türk demokrasi tarihi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Kepenekçi, Y. K. (1999) . Okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve uygulamada eğitim Yönetimi Dergisi. (19)*, 353- 361.

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar- çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25(3)*, 237- 252.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, *(30)*, 73-84.

Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-96.

Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 2(3)*, 427- 438.

Recepoğlu, E. , Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkısh Studies*. *9(2)*, 1817- 1845.

Saydam, R. (1994). Öğretmenler okullara sandık istiyor. *Öğretmen Dünyası Dergisi. 15(170)*, 7- 12.

Şişman, M. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. , Güleş, H. , Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 3(1)*, 167- 182.

Taçman, M. (2006). İköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. http://world-educationcenter. org/cjes/fulltext/2006no1fulltext/2006no1articlefulltext4.pdf. Erişim Tarihi: 18.03.2013.

Taiaple, A. (2012). *İnternational survey on educational leadership*. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Turan, S. , Şişman, M. (2000). Okul yöneticileriiçin standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 3(4)*, 68- 87.

Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 37(37)*, 172- 188.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Hoşgörü Algılarının İncelenmesi

Özgür Sami AKGÜL, MEB, Türkiye, ozgursami@hotmail.com

Prof. Dr. Habib ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, ozgan@gantep.edu.tr

Öz

Okullar öğrencilere akademik bilgilerin verildiği yerler olduğu kadar onlara belli değerlerin ve davranışların kazandırıldığı eğitim örgütleridir. Bu değerlerin başında gelen hoşgörü, toplumsal barışın sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Okulda hoşgörü değerini edinen öğrenciler geleceğin hoşgörü toplumunun oluşmasını sağlayacağından bu konuda öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hoşgörü algılarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep'te görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi amacıyla Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla okullara duyuru yapılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilmiş, verilen yanıtlar üzerine içerik analizi yapılarak temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen görüşlerine göre hoşgörülen ve hoşgörülmeyen öğrenci davranışlarının akademik, sosyal ve kişisel olmak üzere üç tema altında; hoşgörülü öğretmen davranışlarının ise akademik ve kişisel olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini hoşgörülü bulduğu, diğerlerinin ise bunun belli şartlara bağlı olduğunu ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Hoşgörü, Öğretmen, Eğitim*

Examining Teachers' Perceptions of Tolerance Towards Students According to Teacher Views

Abstract

Schools are not only places where academic knowledge is given to students, but they are also educational organizations where certain values and behaviors are given to them. One of these values, tolerance plays an important role in achieving social peace. Teachers have a great responsibility in this regard, as students who gain the value of tolerance at school will ensure the formation of the future society of tolerance. The aim of this study is to examine teachers 'perceptions of tolerance towards their students according to teachers' opinions. The working group of the research consists of 19 teachers working in Gaziantep in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In order to determine the participants, an announcement was made to the schools through the Gaziantep Provincial Directorate of National Education, and the study group was selected using the criterion sampling method among the teachers who volunteered to participate in the study. The questions in the semi-structured interview form prepared by the researchers were directed to the teachers in the study group, and the themes were reached by making content analysis on the answers given. At the end of the research, according to the teachers 'views, students' behaviors that are tolerated and intolerant are under three themes as academic, social and personal; It was observed that tolerant teacher behaviors were grouped under two themes, academic and personal. In addition, it was concluded that the majority of the teachers participating in the study found themselves tolerant, while others stated that this depends on certain conditions.

Keywords: *Tolerance, Teacher, Education*

Giriş

Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoşgörme durumu (TDK, 2020) olarak tanımlayabileceğimiz hoşgörü değerinin özünde anlayış gösterme ve anlayışla karşılama yatmaktadır (Kavcar, 1995). Voltaire'in "Düşüncelerinize katılmıyorum ancak onları savunmanız için canımı veririm." (Memduhoğlu,2007:47) sözüyle farklı düşüncelere saygı temelinde ele aldığı hoşgörü kavramı, bir topluluğu oluşturan bireyler arasında uyumlu ve sağlıklı iletişim kurmanın zeminini oluşturur (Tatar, 2009). Hoşgörü, farklılıların uyumunu esas alan bir gereksinim olup toplumda barış kültürünün gelişmesine katkı sağlar (UNESCO, 1995). Toplumların bir arada yaşamasını mümkün kılan karşılıklı saygı ve güven esasına dayalı bir iletişim sürecidir (Gözübüyük, 2002).

Hoşgörü aynı sosyal çevreyi paylaştığımız kişilere saygı ve sevgi sınırları içinde kusurlarını söylemek, yaşanan durumlar karşısında hissedilenleri karşımızdakine ifade etmek anlamlarını da taşımaktadır (Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012). Hoşgörü ahlaki bir vazife olmanın yanında siyasal ve yasal bir gereksinim (Kurtdede Fidan ve Güleç,2016) demokratik toplumların oluşmasını ve barış içinde yaşamalarını sağlayan önemli bir değerdir. Tanımı konusunda farklı görüşler bulunsa da bir değer olarak hoşgörünün insanları değerli kılan ve toplumsal yaşamın kalitesini artıran bir yönünün olduğu açıktır. Alanyazın incelendiğinde de hoşgörü kavramıyla karşılıklı saygı ve empatinin vurgulandığı görülmektedir (Türe ve Ersoy,2014).

Okullar, öğrencilerine akademik bilgi vermenin yanı sıra onların toplum içinde sosyalleşmelerini sağlayan eğitim örgütleridir. Öğrenci, aileden öğrendiği pek çok değeri okul ortamında deneyimleyip hayatına uygulama şansı bulur. Toplumsal yaşamda birbirinden farklı düşünen, birbirinden farklı zevkleri ve hayat görüşleri olan insanların huzur içinde yaşamalarını sağlayan kavramların başında gelen hoşgörü değerinin eğitim örgütleri açısından önemli bir işlevi vardır. Öğrenciler pek çok yönden öğretmenlerini örnek alırlar. Bu nedenle okul ve sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerine hoşgörülü yaklaşımı, okul kültürü ve iklimi açısından son derece olumlu sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Öğretmenlerin hoşgörü eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olması toplumsal açıdan bir arada yaşama kültürürün oluşmasında önemli etkendir (Kaymakcan,2007). Ancak bunun sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin insan haklarına, farklılıklara saygıya, hoşgörüye ve demokratik yaşam biçimine inanması gerekir (Yurtseven,2003).

Eğitimin ve okulun temel amacı öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra onları bazı değerlerle de zenginleştirmektir. Eğitim örgütleri özelinde bakıldığında hoşgörülü bir tutuma sahip olmayan öğretmenler, çocukların yaratıcı düşünmelerine engel olmakta (Yıldız,2018) okulda ve ailede hoşgörünün hâkim olduğu ortamların sunulması ise çocukların yaratıcılığını geliştirmektedir (Oğuzkan, Demiral ve Tür,2001). Bir öğretmenin kişisel, eğitsel ve alan yeterliliğine sahip olması gerektiği düşünüldüğünde kişisel yeterlilikler alanında değerlendirebileceğimiz hoşgörü değerine ilişkin Moran (2010) hoşgörü düzeyi yüksek bireylerin esnek düşünen ve çevrelerindeki bireyleri olduğu gibi kabul eden kişiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu sayede olumlu davranışlara sahip öğretmenler etkili öğrenmenin yolunu açar (Uca,2015). Ancak öğretmenlerin yanlış davranışlara göstereceği hoşgörü ya da küçük hatalara vereceği sert tepkiler sorunlu nesillerin yetişmesine neden olabilir. Sınırsız bir hoşgörü değil, akılcı ve gerçekçi bir hoşgörünün gerekliliğiyle yetişecek kuşaklar daha uygar toplumların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Munzur,1995).

Yurtiçinde öğretmen adaylarının (Gül ve Alimbekov,2020) okul öncesi öğretmenlerinin (Yılmaz ve Güven, 2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin (Türe ve Ersoy, 2014) ilköğretim öğrencilerinin (Çalışkan ve Sağlam,2012), üniversite öğrencilerinin (Gürkan,1995) öğretim elemanlarının (Kıroğlu, Elma, Kesten, Egüz, 2012) ve sınıf öğretmenlerinin (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Kepenekçi, 2004) hoşgörü algılarını inceleyen araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Yurt dışında ise Lintner (2005) öğrencilerin hoşgörü algısını, Stevens ve Charles (2005) ise öğretmen adaylarının hoşgörüyle ilgili algılarını inceleyen çalışmalar yapmıştır. Genel olarak bakıldığında bugüne kadarki araştırmaların öğretmen adaylarına veya belli bir branştaki öğretmenlere yönelik olarak yapılmış olduğu görülmüş, öğretmenlerin genel olarak hoşgörü algılarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin hoşgörü algılarının incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi ise "Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hoşgörü algıları nasıldır?" şeklindedir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır.

Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da anlamını tam kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:78). Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hoşgörü algıları araştırmanın odağını oluşturmakta olup araştırmada ele alınan olgu ise "hoşgörü"dür.

Katılımcıları belirlemek amacıyla Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlere eğitim programının kapsamı ve içeriğiyle ilgili DYS sistemi üzerinden okulları aracılığıyla resmi duyuru yapılmıştır. Eğitim programına katılmak isteyen öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Bu tip örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140). Çalışma grubunun tespitinde ölçüt olarak şu kriterler aranmıştır:

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak
- Bir devlet okulunda kadrolu öğretmen olarak görev yapıyor olmak
- En az bir yıldır görev yapıyor olmak

Araştırma yukarıdaki ölçütlere uyan 19 öğretmenle yürütülmüş olup çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri H1, H2, H3 … şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma Grubu

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri

Cinsiyet	Yaş	Branş	Hizmet Süresi
Erkek	29	Türk Dili ve Edebiyatı	5
Kadın	46	Almanca	23
Kadın	44	Resim	18
Kadın	41	Kimya	20
Kadın	39	Çocuk Gelişimi	17
Erkek	48	Coğrafya	25
Erkek	48	Resim	25
Kadın	45	Çocuk Gelişimi	21
Kadın	35	Sınıf Öğretmeni	12
Erkek	42	Matematik	20
Erkek	36	İngilizce	9
Kadın	49	Matematik	27
Erkek	40	Coğrafya	18
Kadın	46	Müzik	24
Erkek	42	Türk Dili ve Edebiyatı	20
Kadın	36	Çocuk Gelişimi	12
Kadın	48	Türkçe	25
Kadın	29	Çocuk Gelişimi	6
Kadın	39	Sınıf Öğretmeni	17

Veri Toplama Araçları

Araştırma, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hoşgörü algılarının yarı yapılandırılmış bir görüşme

formuyla alınması ve verilerin nitel araştırma yöntemiyle çözümlenmesini kapsamaktadır. Bu amaçla çalışma grubundaki öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formundaki aşağıdaki sorular sorulmuş ve öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri alınmıştır:

- Bir öğretmen olarak öğrencilerinizin ne tür yanlışlarını hoşgörür, ne tür yanlışlarını hoşgörmezsiniz?
- Size göre hoşgörülü bir öğretmen nasıl davranır?
- Kendinizi hoşgörülü bir öğretmen olarak görüyor musunuz?

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması c) kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:260).

Nitel verilerin içerik analizi yapılırken önce elde edilen veriler, bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Kodlar belirlenmiş, kategoriler oluşturulmuş, son olarak temalar meydana getirilmiştir. Temalar oluşturulurken ilgili alanyazın sonuçları da dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan içerik analizinde, çalışma grubundaki katılımcıların cevapları doğrudan alıntılanmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında görüşme formlarından bire bir alıntılar yapılarak güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ise araştırmacılar süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamış olup elde edilen ham veriler ve kodlamalar başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde muhafaza edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hoşgörü algılarının incelenmesi yönelik olarak gerçekleştirilen görüşmelerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular çalışma grubundaki öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur.

1. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 2. Öğretmen görüşlerine göre hoşgörebilen ve hoşgörülmeyen öğrenci davranışlarının üç tema altında toplanmasını gösteren frekans tablosu

TEMA	HOŞGÖRÜLEBİLEN DAVRANIŞLAR		HOŞGÖRÜLMEYEN DAVRANIŞLAR	
	ALT TEMALAR	f	ALT TEMALAR	f
AKADEMİK	Sorumluluklarını aksatma (H1, H4, H6, H9, H12, H17, H18, H19)	8	Eğitim-öğretimi engelleyen davranışlar (H2, H10, H17)	3
	Derste gereksiz konuşma (H2, H7, H16, H17, H18)	5	Sorumsuzluk (H10, H12, H13)	3
	Derse geç kalma (H4, H9, H12, H19)	4	Ukalalık (H3, H13)	2
	Derse ilgisizlik (H4, H10, H18)	3		
SOSYAL	Farkında olmadan yapılan haylazlıklar (H3, H4, H5, H6, H7, H8, H10,H11)	8	Şiddet (H1,H4,H5,H9,H12,H14,H15,H17, H18, H19)	10
	Ergenlikten kaynaklı davranışlar (H1, H4, H6, H12, H13)	5	Alay (H2, H4, H10, H13, H14, H16, H17)	7
	Yetiştiği ortamdan kaynaklı davranışlar (H7, H9, H10, H13)	4	Kötü söz (H3, H5, H9, H11, H12, H18, H19)	7
	Tekrarlanmayacağı düşünülen hatalar (H4, H8, H11, H15)	4		
KİŞİSEL	Zihinsel ve bedensel sorunlardan kaynaklı hatalar (H10, H13)	2	Saygısızlık (H2, H3, H6, H7, H8, H10, H11, H12, H13, H16, H18)	11
	Kişisel bakım (H 5)	1	Yalan (H2, H4, H9, H10, H17, H18)	6
			İyi niyeti suistimal (H8, H11, H15)	3

Tablo 2'de öğretmen görüşlerine göre hoşgörülebilen ve hoşgörülmeyen öğrenci davranışları akademik, sosyal ve kişisel olmak üzere üç tema altında gruplandırılmıştır. Buna göre akademik temada hoşgörülebilecek öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak sorumluluklarını aksatma en yüksek frekans değerine sahip alt tema olurken, bunu derste gereksiz konuşma, derse geç kalma ve derse ilgisizliğin takip ettiği görülmektedir. Sorumluluklarını aksatma alt temasıyla ilgili olarak H1 "Geçerli bir sebebi varsa öğrencimin ödevini yapamamış olmasını mazur görebilirim." şeklinde görüş bildirirken derste gereksiz konuşma alt temasıyla ilgili olarak H17 "Kendi aralarında

geçen ufak tefek konuşmaları hoşgörebilirim." demiştir. Derse geç kalma alt temasına ilişkin olarak H9 "Geçerli bir mazereti varsa ve bunu alışkanlık haline getirmemişse derse geç kalan öğrenciye kızmam." şeklinde görüş bildirirken derse ilgisizlik alt temasına ilişkin olarak H10 "Bazı derslere karşı ilgisizliğini hoşgörebilirim." şeklinde görüş belirtmiştir.

Akademik temasında hoşgörülmeyecek öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak en yüksek frekans değerini eğitim-öğretimi engelleyen davranışlar oluştururken, bunu sorumsuzluğun ve ukalalığın takip ettiği görülmektedir. Eğitim-öğretimi engelleyen davranışlara ilişkin olarak H2 "Sınıfta otoritemi sarsacak davranışlara tahammül edemem." şeklinde görüş bildirirken H10 "Diğer öğrencilerin eğitimini engelleyen" H17 ise "Ders akışını bozan öğrenciyi hoşgörmem." şeklinde görüş bildirmiştir. Sorumsuzluk alt temasına ilişkin olarak H10 "Derslerini umursamayıp sorumsuzluk yapan" H13 "Verilen görevleri sürekli aksatan" öğrencileri hoşgörmeyeceklerini söylemişlerdir. H12 "Öğrencilerime bir görev vermişsem ve bu yapılmamışsa öncelikle bunun nedenini sorgularım." sözleriyle sorumluluğunu yerine getirmeme konusunda hoşgörülü bir tavır ortaya koyarken "Ancak umursamaz tavırlarını hoşgöremem" şeklinde görüş belirterek sorumlulukların yerine getirilmesinde sınırsız bir hoşgörüsünün olmadığını ifade etmiştir. Ukalalık alt temasına ilişkin olarak H3 "Bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmalarını hoşgörmem" derken H13 "Öğretmene ve arkadaşlarına karşı çokbilmiş havalarından hoşlanmıyorum." demiştir.

Sosyal temasında hoşgörülebilecek öğrenci davranışlarında en yüksek frekans değerini farkında olmadan yapılan haylazlıkların oluşturduğu görülmüştür. H3 "Farkında olmadan yaptığı hataları" H4 "Ufak tefek haylazlıkları" H6 ise "Sınırı aşmadığı sürece sohbet ederken yaptığı esprileri" hoşgördüğünü ifade etmiştir. Ergenlikten kaynaklı hatalara ilişkin H4 "Ergenlikten kaynaklı olduğunu düşündüğüm kimi saçma sözleri" H12 "Kimi agresif tavırlarını" hoşgörebileceğini ifade etmiştir. Yetiştiği ortamdan kaynaklı yanlış davranışlara ilişkin olarak ise H7 "Sosyal hayatında sıkıntı yaşayan öğrencilerin okul hayatında sergilediği yanlış davranışları" H10 "Bireysel değil, çevreden kaynaklı hataları hoşgörebilirim." demiştir. Tekrarlanmayacağı düşünülen öğrenci davranışlarına ilişkin olarak ise H11 "Samimiyetten kaynaklanan ufak tefek taşkınlıkları" H8 "Tekrarlanmayacağını düşündüğü hataları" hoşgörebileceğini ifade etmiştir.

Sosyal temasında yer alan hoşgörülmeyecek öğrenci davranışlarında en yüksek frekans değerini şiddet oluştururken, bunu alay, kötü söz söyleme ve milli-manevi değerleri horgörmenin takip ettiği görülmüştür. Şiddet alt temasına ilişkin H5 "Arkadaşlarını itme, tokat vb. şekillerde zarar vermeyi" H9 "Şiddet içeren hal ve hareketleri" H12 "Arkadaşlarına karşı saldırgan davranışları" H19 "Sınıf arkadaşını dövmeyi" hoşgörmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Alay alt temasına ilişkin ise H2 "Arkadaşının maddi veya manevi durumlarıyla alay etmeyi" H10 "Aşağılayıcı ve alaycı tavırları" H13 "Öğretmeni ve sınıf arkadaşlarını aşağılayan, kendini okuldaki herkesten üstün görüp saygı ve edep sınırlarını zorlayan öğrenci davranışlarını" H16 "Milli ve manevi değerleri horgörmeyi" H17 ise "Başkalarını aşağılayıcı davranışları" hoşgörmeyeceklerini belirtmişlerdir. Kötü söz alt temasına ilişkin olarak H9 "Kötü söz ve davranışları" H12 "Çirkin konuşma ve arsızlıkları" hoşgörmeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Kişisel temaya ilişkin hoşgörülebilecek öğrenci davranışları iki alt temada incelenmiştir. Buna göre zihinsel ve bedensel sorunlardan kaynaklı hatalara ilişkin olarak H10 "Zihinsel ve bedensel özelliklerden kaynaklanan yanlışları veya eksikleri" H13 "Algılama gücündeki eksiklikleri veya yetersizlikleri" hoşgörebileceğini belirtmiştir. Kişisel bakım alt temasına ilişkin ise H5 "Yaşı gereği kendini düzenleyememesini, üstünü düzeltememesini, kişisel bakımında sergilediği kimi eksikleri hoşgörürüm" demiştir.

Kişisel temaya ilişkin hoşgörülmeyecek öğrenci davranışlarında en yüksek frekans değeri saygısızlık olurken bunu sorumsuzluk ve iyi niyeti suiistimal etme takip etmektedir. Saygısızlık alt temasına ilişkin olarak H3 "Bilinçli olarak yaptığını düşündüğüm saygısız tavırları" H6 "Öğretmenine ve arkadaşlarına karşı saygısız konuşmalarını" H11 "Ders esnasında sakız çiğneme, telefonla ilgilenme gibi tavırlar sergilemeyi" H12 "Saygısız ve umursamaz tavırları" H13 "Ahlak ve edep sınırlarını zorlayan uç davranışları" hoşgörmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Yalan söyleme alt temasına ilişkin olarak H2 "Yalan söylemeyi ve bu yolla insanları kandırmaya çalışmayı" H4 "Sınıfta yaşananları çarpıtarak aileye aktarmayı" H10 "Yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmeyi" hoşgörmeyeceklerini söylemişlerdir. İyi niyeti suiistimal etme konusunda ise H8 "İyi niyet sınırlarını aşan davranışları" H11 "Hoşgörü sınırlarını suiistimal eden davranışları" H15 "İyi niyetin suiistimal edilmesini" hoşgörmeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre hoşgörülebilecek öğrenci davranışlarında yer alan akademik, sosyal ve kişisel temalar karşılaştırıldığında öğretmenlerin farkında olunmadan yapılan hataları, süreklilik içermeyen

sorumsuzlukları ve öğrencinin kişisel kusurlarından kaynaklı eksiklerini hoşgörüyle karşıladığı ancak eğitimi engelleyen kasıtlı davranışları, süreklilik gösteren sorumsuzlukları, öğrenciler arası her türlü şiddeti, kötü sözü ve saygısızlığı hoşgörüyle karşılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin hoşgörebildiği ve hoşgörmediği davranışlardaki temel ölçütün öğrencinin davranışlarındaki niyet olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen öğrencinin iyi niyetli olduğunun farkına vardığında bilinçsiz yapılan hataları, öğrencinin elinde olmayan sebeplerle yerine getiremediği sorumlulukları ve bedensel sorunlardan kaynaklı problemleri hoşgörebilmektedir.

2. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 3. Hoşgörülü öğretmen davranışlarının iki tema altında gruplandırılmasını gösteren frekans tablosu

Tema	Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Kodları	*f*
Akademik	Hatalara doğru geri bildirimler veren	H1, H2, H12,H15, H16, H17	6
	Adil	H7,H10,H13, H15,H16	5
	Öğrenci seviyesini dikkate alan	H7, H13, H19	3
Kişisel	Empatik	H2,H3,H4,H5,H6,H8,H9,H10,H11,H16,H17,H18 ,H19	13
	Anlayışlı	H1, H2, H3, H4,H8,H9,H11,H12,H13,H14,H18	11
	İlgili	H2, H6, H9, H14, H19	5
	Güler yüzlü	H1, H12	2

Tablo 3'te hoşgörülü öğretmen davranışlarının akademik ve kişisel temaları altında toplandığı görülmektedir. Buna göre akademik alt boyutunda en yüksek frekans değerini hatalara doğru geri bildirimler verme olurken bunu adil ve öğrenci seviyesini dikkate alan alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Hatalara doğru geri bildirim verme alt boyutuna ilişkin olarak H1 "Öğrenciyi yanıma çağırıp kırıp dökmeden beğenmediği davranışı hakkında öğrenciyi uyarır." derken H12 "Onların da birer birey olduğunu unutmadan aşağılayıcı söz ve davranışlardan uzak durur." demiştir. Adil alt boyutuyla ilgili olarak H7 "Her öğrenciye eşit davranır." H15 "Kimseye ayrıcalık yapmadan sınıf içinde adaleti sağlar" demiştir. Öğrenci seviyesini dikkate alan alt boyutuyla ilgili olarak ise H13 "Müfredata göre değil, sınıfın seviyesine uygun hareket eder." H19 "Öğrencinin seviyesini ve şartlarını düşünerek hareket eder." demiştir.

Kişisel alt boyutuyla ilgili olarak ise en yüksek frekans değerini empatik alt boyutu oluştururken bunu anlayışlı, ilgili ve güler yüzlü alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre empatik alt boyutuyla ilgili olarak H2 "Empati kurar, anlamaya çalışır." H4 "Onların daha çocuk olduğunu aklından çıkarmaz." H18 "Karşısındakini anlamaya çalışarak sorunlara çözüm üretir." demiştir. Anlayışlı alt temasına ilişkin olarak H1 "Kimi hataları görmezden gelir." H2 "Öğrencinin toplum kurallarına uymayan davranışlarını anlamaya çalışır." H4 "Sorumluluklarını yerine getirmeyen bir öğrenciyi suçlamak yerine bunun nedenlerini bulmaya çalışır." H11 "Öğrenciyi yaş, cinsiyet ve gelişim dönemlerine göre değerlendirir." H13 "Sınıf içinde yapılan ufak tefek yanlışları affeder." şeklinde görüş belirtmiştir. İlgili alt boyutuna ilişkin olarak H2 "Öğrencisini tanır." H6 "Tanımaya çalışır." H19 "Öğrencinin şartlarını bilir." demiştir. Güler yüzlü alt boyutuna ilişkin ise H1 "Güler yüzlüdür." H12 "Sevgi doludur ve bunu öğrencilerine hissettirir." şeklinde görüş bildirmiştir.

Akademik ve kişisel tema altında ele alınan hoşgörülü öğretmen davranışları incelendiğinde akademik olarak öğrencilere bilgi vermenin değil, öğrenciye rehberlik etmenin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kişisel temada ise empatik olma ve anlayışlı olma hoşgörülü öğretmen davranışı olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre kişisel temaya ait alt temaların frekans değerinin daha yüksek olması hoşgörülü öğretmenin kişisel özelliklerinin ağır bastığı sonucunu ortaya koymaktadır.

3. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 4. "Hoşgörülü bir öğretmen olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların iki tema altında gruplandırılmasını gösteren frekans tablosu

TEMA	Görüş Bildiren Öğretmen Kodları	*f*
EVET	H2,H3,H4,H5,H6,H7,H8,H9,H10,H11,H12,H13,H15,H16,H18 ,H19	16
SAYILIR	H1,H14,H17	3

Araştırmanın son sorusu olan "Kendinizi hoşgörülü bir öğretmen olarak görüyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini hoşgörülü birer öğretmen olarak gördüğünü, diğerlerinin ise hoşgörülü bir öğretmen olmayı belli öğrenci davranışlarına bağladıkları görülmüştür. Konuyla ilgili H2 "Geçmişte hoşgörülü olduğuna inandığım öğretmenlerimi örnek alıyorum." H3 "Hoşgörülü bir öğretmen olmak ve hoşgörülü bir öğretmen olarak kalmak için öğrencilerime empati kurarak yaklaşmaya çalışıyorum." derken H7 "Her öğrencinin farklı bir dünyası var. Hoşgörülü bir öğretmen olduğum sürece onların beni dünyasına kabul ettiğini ve bu sayede onlara daha fazla yardım edebildiğimi gördüm." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ayrıca H4 "Öğretmenliğimin ilk yıllarında son derece tavizsiz ve sert bir öğretmenken baba olduktan sonra öğrencilerime daha hoşgörülü davranmaya başladığımı düşünüyorum." H13 ise "Öğretmenliğimin ilk yıllarıyla kıyaslanınca geçmişteki kesinlikle olmazlarımın zaman içinde olabilir olduğunu düşünüyorum. Sanırım her geçen yıl olgunlaşıyoruz." şeklinde görüş belirtmiştir. Buna karşı H1 "Taciz, hırsızlık ve kutsal değerlere laf edildiğinden hoşgörülü olduğumu söyleyemem." derken H17 "Sınırsız bir hoşgörüm yok. Hoşgörünün fazlasının öğrenciye zarar vereceğine inanıyorum." sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerin hoşgörebileceği ve hoşgörmeyeceği öğrenci davranışlarının akademik, kişisel ve sosyal temalar altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğrenci davranışlarını sınıf ortamıyla sınırlı tutmayıp bir bütün olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Zira öğretmenler ders içinde yapılan davranışlarla ilgili görüşlerini akademik tema altında dile getirirken sosyal temada toplum içindeki ve arkadaş ortamındaki davranışlara, kişisel temada ise bireysel davranışlara yönelik görüş bildirmiştir. Çalışma gurubundaki öğretmen görüşlerine göre hem hoşgörülebilen hem de hoşgörülmeyen davranışlar arasında yer alan sorumluluk alt teması incelendiğinde öğretmenlerin tekrarlanmayan, unutulan, geçerli bir mazerete dayanan durumlarda sorumluluklarını yerine getiremeyen öğrenciyi hoşgörebildikleri, ancak sık sık çalışmalarını aksatan ve iyi niyetine inanmadığı öğrencilere karşı bu hoşgörünün gösterilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alan yazınla da uyumlu görünmektedir. Nitekim Türe & Ersoy (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı üzerine yaptıkları araştırma sonunda her şeye hoşgörü gösterilemeyeceğini, hoşgörünün sınırlarının özgürlükler, ülkeye ve bireylere zarar verme olarak sınırlandırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Hoşgörünün sınırlarının iyi belirlenmesi gerektiği, bu yapılmadığında toplumda düzensizlik ve kargaşa çıkacağı açıktır (Kavcar, 1995).

Hoşgörülü öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtların akademik ve kişisel tema altında toplanması hoşgörü değerine ilişkin olarak öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki boyutu dikkate aldığını gösterirken sosyal temaya ilişkin görüşe rastlanmamıştır. Buradan çalışma grubundaki öğretmenlerin hoşgörülü öğretmen profilini akademik ve kişisel boyutta ele aldıkları sonucu çıkmaktadır. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) hoşgörüyü önemli bir öğretmen niteliği olarak tanımlamıştır. Verilen yanıtların akademik ve kişisel alt temalarda toplanması çalışma grubundaki öğretmenlerin de hoşgörüyü mesleki bir değer olarak ele aldıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın üçüncü ve son sorusuna ilişkin olarak çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini hoşgörülü birer öğretmen olarak gördükleri, diğerlerinin ise bunu belli sınırlara bağlaması katılımcıların belli bir düzeyde de olsa hoşgörü değerine sahip oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç alan yazınla da uyumludur. Gül ve Alimbekov (2020) öğretmen adaylarının hoşgörü algısının, Yılmaz ve Güven (2019) okul öncesi öğretmenlerinin hoşgörü algısının, Türe ve Ersoy (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğretmenlerin sınırsız bir hoşgörülerinin bulunmadığı, bunun belli şartlara bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bazıları bu yönde görüş belirtmiş, sınırsız bir hoşgörüleri olmadığını ifade etmişlerdir.

Vogty'nin (akt. Marjoka,2012) siyasi, ahlaki ve sosyal hoşgörü olarak üç boyutta incelediği hoşgörü değerini, çalışma grubundaki öğretmenlerin ahlaki ve sosyal hoşgörü bağlanımda ele aldığı anlaşılmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen görüşlerinden hareketle öğretmenlerin öğrencilerine yaşça olgunlaşmaması, kendilerinden beklenen akademik ve sosyal kimi sorumlulukları yerine getirmede yaşadığı sorunlar gibi nedenlerden dolayı hoşgörülü davrandıkları veya davranmayı doğru buldukları söylenebilir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden bu hoşgörünün sınırsız olmadığı, genel olarak bakıldığında tekrarlanmayacağına ve kasıtlı olmadığına inanılan hatalarda geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda öneriler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

- Bu araştırma her okul düzeyinden öğretmen görüşü alınarak yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalar belli bir okul türünde veya belli bir branşta görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılarak yapılabilir.
- Bu araştırma 19 öğretmen görüşüyle sınırlıdır. Daha büyük bir çalışma grubuyla daha zengin bir içerik elde edilebilir.
- Hoşgörü değerinin eğitimdeki önemine ilişkin öğretmenlere eğitimler verilebilir.
- Okul yöneticilerinin hoşgörü algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Öğretmenlerin hoşgörü düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri alınarak bir araştırma yapılabilir.

Kaynaklar

Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. Eğitim Yönetimi,3,353-365.

Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 122,1431-1446.

Gül, Y,E & Alimbekov, A. (2020). Öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi, Turkish Studies – Education, 15(2), 831-849.

Gürkan, T. (1995). Üniversite öğrencilerinin hoşgörü kavramına bakışı. İ. Pehlivan (Yay. Haz.) Hoşgörü ve eğitim toplantısı içinde (ss. 69-78). Ankara

Gözübüyük, M. (2002). *Türkiye'de demokrasi ve hoşgörü kültür ve eğitiminin yaygınlaşmasında sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi.* Yayımlanmamış Yüksek *Journal of Social Studies Education Research 2014: 5(2),31-55*

Kavcar, C. (1995). Açılış Konuşması. *Hoşgoru ve Eğitim Toplantısı* içinde, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın, Ankara.

Kaymakcan, R. (2007). *Hoşgörü ve eğitimi*. http://www.dem.org.tr/dem_dergi/6/dem6mak19.pdf

adresinden 15 Nisan 2020'de alınmıştır.

Kepenekçi, K.Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 250-265.

Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A. ve Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research, 3*(2), 86-104.

Kurtdede Fidan, N. & Güleç, F. (2016) Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısından "Hoşgörü Değeri". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 246-258.

Lintner, T. (2005). A World of difference: Teaching tolerance through photographs in elemenary school. The Social Studies, January/Februrary, 34-37.

Marjoka, V.D. (2012). The Nature of tolerance and the social circumtances in which it emerges. Urrent Sociology.

Memduhoğlu, H.B. (2007). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye'de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Moran, S. (2010). Changing the world: Tolerance and creativity aspirations among American youth. *High Ability Studies, 21*(2), 117-132.

Munzur, F. (1995). Okulda hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı* içinde (ss. 79-86). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.

Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö., & Tür, G. (2001). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri.* İstanbul: Ya-Pa.

Stevens, R. & Charles, J. (2005). Preparing teachers to teach tolarance. Multicultural Perspectives. (7 (1), 17-25.

Tatar, A. F. (2009). Okul öncesi eğitiminde (5–6 yaş) hoşgörü eğitimi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Türe H. ve Ersoy A.F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları, 5(2):31-56.

TDK Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/ sitesinden 28.04.2020 tarihinde alınmıştır.

Uca, M.A. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

UNESCO (1995). *The Declaration of principles on toleranc*e.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Y. (2018). Müzik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Yılmaz, H. & Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 3(2), 258-277.

Yurtseven, R. (2003*). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları.* (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.

Okullarda Veriye Dayalı Yönetim

Dr. Öğr. Üyesi Ümit DİLEKÇİ, Batman Üniversitesi, Türkiye, umit.dilekci@batman.edu.tr

Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, szbn@yahoo.com

Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, nartgun@yahoo.com

Öz

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığının *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan ve okul bazında hayata geçirilmesi planlanan veriye dayalı yönetime ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenleri arasında yer alan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Bolu il merkezindeki resmî okullarda görev yapan 25 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiş ve veriler okul yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan içerik analizinin sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları; *okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin olarak okul yöneticilerinin büyük bir kısmının olumlu görüşe sahip oldukları*, *veri analizi ve veri yorumlanmasında okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerini artırma isteğinde oldukları*, *okul yöneticilerinin yönetimsel faaliyetlere ilişkin kararlar verirken sahip oldukları verilere önemli ölçüde başvurdukları, veriye dayalı yönetimin okul gelişimine katkısının olacağı* şeklindedir. Araştırma sonunda uygulayıcılara ve araştırmacılara ilişkin birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Veri, veriye dayalı yönetim, okul yöneticisi, okul yönetimi.*

Data-Driven Management in Schools

Abstract

This study aims to reveal the opinions of school administrators regarding the data-driven management that is mentioned in *2023 Education Vision* document of the Ministry of National Education and is planned to be implemented in schools. The research was conducted in phenomenology, one of the qualitative research designs. The participant group of the research consists of 25 school administrators working in state schools in the city center of Bolu in 2019-2020 academic year. The sample was chosen through maximum diversity method and the data were collected from school administrators using a semi-structured interview form. The content analysis technique was used to analyze the data. Some of the findings are as follows: *Most of the school administrators have positive opinions regarding the necessity of using data in school management, they want to increase the knowledge and skills of school administrators in data analysis and data interpretation, school administrators make significant use of the data they have while making decisions regarding administrative activities, a data-driven administration will contribute to school effectiveness.* At the end of the research, some suggestions were made for practitioners and researchers.

Keywords: *Data, data-driven management, school administrator, school administration.*

Giriş

Veri; rakamlar, sözcükler, resimler, videolar, yapılan ölçümler, gerçekleştirilen gözlemler, ham veya kullanılabilecek duruma dönüştürülmüş olan bilgi olarak tanımlanmakta olup (Mumcu, 2017; akt. Cemaloğlu,

2019b) tek başına rakam ve istatistikten ibaret olan verilerin nasıl toplanılacağı ve nasıl kullanılacağı günümüzde araştırmacılarca tartışılmakta ve bu tartışmaların neticesinde de veriler daha fazla önem kazanmaktadır (Turan, 2019). Çünkü veriler, tanımlanmış hedefler ışığında girdilerin, sonuçların ve sürecin incelenmesinde oldukça faydalı olan bir kaynaktır (Demir, 2009). Ayrıca örgütsel gereksinimleri tanımlama, amaçları belirleme, problem içeren alanlara müdahale etme ve süreci yönetmede kullanılan veriler yönetim uygulamalarında başat unsur olarak yer almakta, dolayısıyla veriye dayalı yönetim uygulamalarının örgütlerde gündeme gelmesine büyük katkı sağlamaktadır (Cemaloğlu, 2019a). Örgüt yönetiminin veriye dayalı olarak karar vermesi olarak tanımlanan veriye dayalı yönetimin temelinde rasyonel bir bakış açısıyla elde edilen istatistikler bulunduğundan dolayı veriye dayalı yönetimin örgütlerin performans, verimlilik ve etkililik düzeyleri üzerinde dikkat çekici bir etki gücüne sahip olduğu söylenebilir (İhtiyaroğlu, 2019).

Bilginin büyük bir hızla üretildiği ve aynı hızla yayıldığı, sıklıkla değişime uğradığı günümüzde (Durnalı ve Limon, 2020) bilgi çağının gerekliliği olarak verilerin önemi ön plana çıkmaktadır. Çünkü veriler olmadan bilgi de olmaz (Cemaloğlu, 2019a). Nitekim mevcut çağ, büyük veri çağı olarak adlandırılmakta ve büyük veri çağının başta eğitim sistemleri olmak üzere birçok alana birtakım yansımaları olmaktadır (Yenel, 2019). Son yıllarda veriye dayalı kararlar almaya ilişkin artan gereksinimler göze çarpmakta ve eğitim sistemleri için *"veriye dayalı eğitim reformu"* dile getirilmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Bu bağlamda veriye dayalı yönetime olan ilginin arttığı örgütlerden birinin de eğitim örgütleri olduğu söylenebilmektedir (Clara ve diğerleri, 2019; Kaufman, Graham, Picciano, Wiley ve Popham, 2014; Marsh, Pane ve Hamilton, 2006; Sergis ve Sampson, 2016). Söz konusu ilgiyle beraber okulları geliştirmek için veri kullanımının önemine de sıklıkla vurgu yapılmaktadır (ASSA, 2002; Cemaloğlu, 2019a; 2019b; Dunn, Airola, Lo ve Garrison, 2013; Schildkamp, Poortman ve Handelzalts, 2016; Yenel, 2019).

Eğitim örgütlerinde veriye dayalı yönetimin tartışıldığı ve önemine vurgu yapıldığı ülkelerden biri de Türkiye'dir. Bu bağlamda Türk eğitim sistemindeki değişim, dönüşüm ve gelişim planlamalarını ihtiva etmesi açısından oldukça önemli olan Millî Eğitim Bakanlığının *2023 Eğitim Vizyonu* belgesi (Elçiçek ve Han, 2018) incelendiğinde *"Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim"* başlığı altında bakanlığın bütün kararlarının veriye dayalı hâle getirilmesi ve okul temelinde veriye dayalı yönetime geçilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu başlığın *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde en fazla dikkat çeken, hakkında en az detay bilinen ve belgenin tamamıyla ilişkili alanların başında geldiği söylenebilmektedir (Akgün, 2019). Bununla birlikte *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde (MEB, 2018) veriye dayalı yönetimle Türkiye çapında yönetim ve öğrenme etkinliklerinin takibi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için veri temelinde bir planlama ve yönetim sisteminin kurulmasının da arzu edildiği göze çarpmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütünün yönetimi ve eğitim örgütündeki karar verme süreci birçok etkenin rol oynadığı karmaşık süreçler olup (Yaylacı ve Beldağ, 2015) verilere dayalı olarak gerçekleşen yönetim uygulamaları, eğitim kurumlarının amaçlarına başarılı biçimde ulaşmasında oldukça önemlidir (Sergis ve Sampson, 2016). Eğitim kurumlarının etkili ve verimli olarak hayat bulup sürdürülebilir bir yapıya kavuşabilmesinde temel ögelerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin sahip oldukları vizyon ve liderlik, okulların veriye dayalı karar vermelerinde büyük rol oynamaktadır (Bernhardt, 2004). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin veriye dayalı karar vermeye ilişkin görüşlerinin ilk elden sağlıklı bilgiler alma hususunda önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ulaşılabilen kaynaklarda tüm okul türlerini kapsayacak biçimde okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte alanyazında okullarda veri kullanımına dair bazı araştırmaların (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008; Demir, 2009) yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri de Demir'in (2009) araştırması olup araştırmada ilköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kararlarında verilerin kullanımı incelenmiştir. Demir'in (2009) araştırmasının sonuçları, okul yöneticilerinin kararlarında verilerin yol gösterici olduğunu ortaya koymuştur. Akbaba-Altun ve Memişoğlu (2008) ise ilköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesini ele aldıkları araştırmalarında performans değerlendirme için seçilen çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin paydaşlarca nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008) çoklu veri kaynağına ilişkin değerlendirmeye yönelik bilgi ve donanımın Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde net ve açık olduğu gözlenirken, bu durumun ilköğretim düzeyindeki paydaşlarda aynı olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan ve okul bazında hayata geçirilmesi planlanan veriye dayalı yönetime ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. *Okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?*
2. *Veri analizi ve veri yorumlanması konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?*
3. *Veri analizi ve veri yorumlanması konularında mevcut bilgi ve becerinizi artırmak için herhangi bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? Cevabınız evet ise; Ne tür bir eğitim faaliyetinin sizin için yararlı olacağını düşünüyorsunuz?*
4. Yönetimsel faaliyetlere ilişkin kararlar verirken sahip olduğunuz verilere yeterince başvurduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?
5. Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli sistemler aracılığıyla (MEBBİS, e-Okul, EBA, MEIS, DYS, e-Rehberlik, e-Yaygın, Açık Öğretim sistemleri, e-Personel, e-Kayıt, Kitap Seçim, Norm İşlemleri, Bedensel Engelli Envanteri, e-mezun, Merkezi Sınav Sonuçları vs.) ülke genelindeki tüm okullara sunduğu ortak veriler haricinde okulunuza ait topladığınız başka veriler var mıdır? Cevabınız evet ise; Bu veriler nelerdir? Bu veriler hangi yol ve yöntemler takip edilerek toplanmaktadır? Bu veriler okuldaki hangi amaca hizmet etmesi için toplanmaktadır?
6. *Veri analizi ve veri yorumlanması yoluyla okulunuza ilişkin daha önce aldığınız herhangi bir karar veya kararlar var mıdır? Cevabınız evet ise; Veriye dayalı olarak aldığınız bu kararların sonuçlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?*
7. *Veriye dayalı yönetimin okul gelişimine herhangi bir katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*

Yöntem

Bu başlık altında araştırma desenine, katılımcılara, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, herhangi bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardım edecek açıklamaları barındıran, alanyazına ve uygulamaya ilişkin katkılar sunan olgubilim deseninde yürütülmüştür (Best ve Kahn, 2017; Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Bolu il merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere resmî devlet okullarında görev yapan 25 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Problemin daha geniş bir perspektifte ele alınabilmesi için katılımcı grubu seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %12'sinin kadın, %88'inin erkek; %20'sinin okul öncesi, %20'sinin ilkokul, %32'sinin ortaokul, %28'inin liselerde görev yaptıkları; %80'inin müdür yardımcısı, %20'sinin müdür olarak görev yaptıkları; %20'sinin 6-10 yıl, %24'ünün 11-15 yıl, %44'ünün 16-20 yıl, %12'sinin 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip oldukları; %0,4'ünün 21-30, %60'ının 31-40, %32'sinin 41-50, %0,4'ünün 51 ve üstü yaş aralıklarında oldukları; %44'ünün lisans, %56'sının ise lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul yöneticilerinin veriye dayalı yönetime yönelik var olan görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu yedi sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formu hazırlama sürecinde alanyazın incelenmiş ve alanyazındaki incelemeye dayalı olarak soru havuzu hazırlanarak eğitim yönetimi alan uzmanlarının görüşüne (n=3) ve daha sonrasında Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşlerine (n=3) sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde nihai şeklini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın katılımcı grubu dışında kalan okul yöneticilerine (n=4) ön uygulama olarak uygulanmıştır. Yapılan ön uygulama neticesinde açık uçlu yedi sorunun da okul yöneticilerince anlaşıldığı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen verileri açıklayabilecek temalara ulaşmak için araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda toplanan veriler araştırmacılar (*n*=3) tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği oranını belirlemek amacıyla *"Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)*100"* formülü kullanılmış (Miles ve Huberman, 1994) ve araştırmacılar arasında %91 oranında görüş birliğine varılmıştır. İlk değerlendirme sonucunda görüş birliğine varılamayan %9'luk bölüm araştırmacılarca tekrar ele alınmış ve kalan kısım için ortak bir noktada uzlaşılarak nihai karar verilmiştir. Katılımcılara ait görüşler verilirken etik kaygılar sebebi ile isimleri paylaşılmamış olup kod ($_K$1 gibi) kullanılma yolu izlenmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

3.1.Okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin olarak okul yöneticilerinin %96'sının (*n*=24) olumlu, %4'ünün (*n*=1) ise kısmen olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu temalar altında toplanan görüşler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Yönetiminde Verilerin Kullanılmasının Gerekliliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Görüşler	Katılımcı	f
Olumlu	1.Veri kullanımı, başarılı okul yönetiminin vazgeçilmezidir.	K5, K13, K17, K19, K20, K21, K22, K24	8
	2.Veri kullanımı, okul yönetiminin okulun geleceğine yönelik doğru planlama yapmasına katkı sağlar.	K1, K3, K6, K10, K12, K25	6
	3.Veri kullanımı, okul yönetimine okulun mevcut durumunu değerlendirmede imkân sağlar.	K2, K11, K12, K15, K18	5
	4.Veri kullanımı, okula ilişkin kararların nesnel ölçütlere göre alınmasına katkı sağlar.	K4, K9, K20, K22, K23	5
	5.Veri kullanımı, okula ilişkin kararların hızlı ve etkili bir şekilde alınmasını kolaylaştırarak zaman tasarrufu sağlar.	K7, K14, K16	3
Kısmen Olumlu	1.Veri kullanımı, okul yönetiminin kararları doğru almasına kısmen yardımcı olur.	K8	1

Tablo 1 incelendiğinde okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde en sık belirtilen görüşün *"Veri kullanımı, başarılı okul yönetiminin vazgeçilmezidir."* (*f*=8) olduğu görülmektedir. Söz konusu bu görüşü sırasıyla *"Veri kullanımı, okul yönetiminin okulun geleceğine yönelik doğru planlama yapmasına katkı sağlar."* (*f*=6), *"Veri kullanımı, okul yönetimine okulun mevcut durumunu değerlendirmede imkân sağlar."* (*f*=5), *"Veri kullanımı, okula ilişkin kararların nesnel ölçütlere göre alınmasına katkı sağlar."* (*f*=5), *"Veri kullanımı, okula ilişkin kararların hızlı ve etkili bir şekilde alınmasını kolaylaştırarak zaman tasarrufu sağlar."* (*f*=3) görüşleri takip etmektedir. Okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinde kısmen olumlu olarak belirtilen görüşün *"Veri kullanımı, okul yönetiminin kararları doğru almasına kısmen yardımcı olur."* (*f*=1) olduğu görülmektedir.

3.2.Veri analizi ve veri yorumlanması konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?

Okul yöneticilerinin veri analizi ve veri yorumlanması konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin %36'sının (*n*=9) olumlu, %36'sının (*n*=9) olumsuz, %28'inin (*n*=7) ise kısmen yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu temalar altında toplanan görüşler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin Veri Analizi ve Veri Yorumlanması Konularında Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Olmalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Görüşler	Katılımcı	f
Olumlu	1.Veri analizi ve veri yorumlanması konusunda daha önce almış olduğum eğitimlerden dolayı yeterli bilgi ve beceriye sahibim.	K1, K3, K4, K5, K8, K10, K13, K21, K24	9
Olumsuz	1.Veri analizi ve veri yorumlanması konusunda herhangi bir eğitim almadım ve dolayısıyla bilgi ve becerim yetersiz.	K6, K9, K12, K14, K17, K18, K19, K22, K25	9
Kısmen	1.Veri analizinde ve veri yorumlanmasında tam anlamıyla bir bilgi ve beceriye sahip değilim.	K2, K7, K11, K15, K16, K20, K23	7

Tablo 2 incelendiğinde veri analizi ve veri yorumlanması konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinde belirtilen olumlu görüşün "*Veri analizi ve veri yorumlanması konusunda daha önce almış olduğum eğitimlerden dolayı yeterli bilgi ve beceriye sahibim.*" (*f*=9); olumsuz görüşün "*Veri analizi ve veri yorumlanması konusunda herhangi bir eğitim almadım ve dolayısıyla bilgi ve becerim yetersiz.*" (*f*=9); kısmen görüşün "*Veri analizinde ve veri yorumlanmasında tam anlamıyla bir bilgi ve beceriye sahip değilim.*" (*f*=7) olduğu görülmektedir.

3.3.Veri analizi ve veri yorumlanması konularında mevcut bilgi ve becerinizi artırmak için herhangi bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? Cevabınız evet ise; ne tür bir eğitim faaliyetinin sizin için yararlı olacağını düşünüyorsunuz?

Veri analizi ve veri yorumlanması konularında mevcut bilgi ve becerilerini artırmak için eğitime ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin %80'inin (*n*=20) olumlu, %20'sinin (*n*=5) ise olumsuz yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu temalar altında toplanan görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin Veri Analizi ve Veri Yorumlanması Konularında Mevcut Bilgi ve Becerilerini Artırmak İçin Eğitime İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Görüşler	Katılımcı	f
Olumlu	1.Veri analizi ve veri yorumlanması ile ilgili lisansüstü ve/veya hizmet içi eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum.	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K21, K22, K23, K24, K25	17
	2.Veri analizi ve veri yorumlanmasında teorik bilgiden ziyade uygulamaya yönelik bir eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum.	K15, K17, K19	3
Olumsuz	1. Evet cevabı vermedikleri için görüş alınmamış.	K1, K2, K10, K18, K20	5

Tablo 3 incelendiğinde veri analizi ve veri yorumlanması konularında mevcut bilgi ve becerilerini artırmak için eğitime ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Veri analizi ve veri yorumlanması ile ilgili lisansüstü ve/veya hizmet içi eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum."* (*f*=17) ve *"Veri analizi ve veri yorumlanmasında teorik bilgiden ziyade uygulamaya yönelik bir eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum."* (*f*=3) görüşlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu soruya olumlu cevap vermedikleri için görüş alınmamış katılımcıların da (*f*=5) olduğu görülmektedir.

3.4.Yönetimsel faaliyetlere ilişkin kararlar verirken sahip olduğunuz verilere yeterince başvurduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?

Yönetimsel faaliyetlere yönelik kararlar verirken verileri kullanma durumlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin %68'inin (*n*=17) olumlu, %24'ünün (*n*=6) olumsuz, %8'inin (*n*=2) ise kısmen yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu temalar altında toplanan görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Faaliyetlere İlişkin Kararlar Verirken Verileri Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Görüşler	Katılımcı	f
Olumlu	1.Sağlıklı ve doğru planlama yapmak için başvuruyorum.	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K20, K21, K24	17
Olumsuz	1.Okullarda yeterli veri tabanı ve analiz sisteminin olmaması.	K5, K22, K25	3
	2.Verilerin toplanma sürecinde belirlenen nesnel kriterlerin olmaması.	K1	1
	3.Bürokratik iş ve işlemlerin engeller oluşturması.	K9	1
	4.Verilerden çok kişisel gözlemlerle karar verilmesi.	K17	1
Kısmen	1.İhtiyaç halinde verilere başvurulması.	K19, K23	2

Tablo 4 incelendiğinde yönetimsel faaliyetlere yönelik kararlar verirken verileri kullanma durumlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinde belirtilen olumlu görüşün *"Sağlıklı ve doğru planlama yapmak için başvuruyorum."* (*f*=17); olumsuz görüşlerin *"Okullarda yeterli veri tabanı ve analiz sisteminin olmaması."* (*f*=3), *"Verilerin toplanma sürecinde belirlenen nesnel kriterlerin olmaması."* (*f*=1), *"Bürokratik iş ve işlemlerin engeller oluşturması."* (*f*=1), *"Verilerden çok kişisel gözlemlerle karar verilmesi."* (*f*=1); kısmen görüşün *"İhtiyaç halinde verilere başvurulması."* (*f*=2) olduğu görülmektedir.

3.5.Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli sistemler aracılığıyla ülke genelindeki tüm okullara sunduğu ortak veriler haricinde okulunuza ait topladığınız başka veriler var mıdır? Cevabınız evet ise; bu veriler nelerdir? Bu veriler hangi yol ve yöntemler takip edilerek toplanmaktadır? Bu veriler okuldaki hangi amaca hizmet etmesi için toplanmaktadır?

Millî Eğitim Bakanlığının sunduğu ortak veriler haricinde okula ait toplanan verilere ilişkin olarak okul yöneticilerinin %72'sinin (*n*=18) olumlu, %12'sinin (*n*=3) olumsuz, %16'sının (*n*=4) ise nötr yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu temalar altında toplanan görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Yöneticilerinin Millî Eğitim Bakanlığının Sunduğu Ortak Veriler Haricinde Okula Ait Toplanan Verilere İlişkin Görüşleri

Tema	Görüşler	Katılımcı	f
Olumlu	1.Öğrenci ve veli bilgilerine erişim (Sosyal yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler vb.).	K1, K2, K3, K4, K7, K10, K11, K12, K13, K14, K16	11
	2.Deneme sınavları ve sınav analizleri.	K1, K6, K9, K11, K13, K17, K18	7
	3.Görüş, istek ve memnuniyet belirleme.	K6, K19, K21	3
	4.Okul gelir ve giderlerinin tespiti.	K5	1
Olumsuz	1.Evet cevabı vermedikleri için görüş alınmamış.	K3, K15, K24	3
Nötr	1.Evet cevabı vermedikleri için görüş alınmamış.	K8, K22, K24, K25	4

Tablo 5 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığının sunduğu ortak veriler haricinde okula ait toplanan verilere ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Öğrenci ve veli bilgilerine erişim (Sosyal yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler vb.)."* (*f*=11), *"Deneme sınavları ve sınav analizleri."* (*f*=7) görüşlerinin ön plana çıktığı ve bu olumlu görüşleri *"Görüş, istek ve memnuniyet belirleme."* (*f*=3), *"Okul gelir ve giderlerinin tespiti."* (*f*=1) görüşlerinin takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu soruya olumlu cevap vermedikleri için görüş alınmamış katılımcıların da (*f*=7) olduğu görülmektedir.

3.6.Veri analizi ve veri yorumlanması yoluyla okulunuza ilişkin daha önce aldığınız herhangi bir karar veya karalar var mıdır? Cevabınız evet ise; veriye dayalı olarak aldığınız bu kararların sonuçlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Veri analizi ve veri yorumlanması yoluyla okula ait kararlar alıp almamalarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin %48'inin (*n*=12) olumlu, %36'sının (*n*=9) olumsuz, %16'sının (*n*=4) ise nötr yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu temalar altında toplanan görüşler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin Veri Analizi ve Veri Yorumlanması Yoluyla Okula Ait Kararlar Alıp Almamalarına İlişkin Görüşler

Tema	**Görüşler**	**Katılımcı**	**f**
Olumlu	1.Okula ilişkin planlama çalışmalarında.	K4, K6, K12, K14, K16	5
	2.Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kararlarda.	K1, K2, K11, K21	4
	3.Kurum harcamalarına ilişkin kararlarda.	K5	1
	4.Devamsızlığa ilişkin tedbir çalışmalarında.	K8	1
	5.İhtiyaç sahibi öğrencileri analiz ederek destek verilmesinde.	K13	1
Olumsuz	1.Evet cevabı vermedikleri için görüş alınmamış.	K3, K7, K9, K10, K15, K17, K18, K20, K23	9
Nötr	1.Evet cevabı vermedikleri için görüş alınmamış.	K19, K22, K24, K25	4

Tablo 6 incelendiğinde veri analizi ve veri yorumlanması yoluyla okula ait kararlar alıp almamalarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Okula ilişkin planlama çalışmalarında."* (*f*=5), *"Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kararlarda."* (*f*=4) görüşlerinin ön plana çıktığı ve bu olumlu görüşleri *"Kurum harcamalarına ilişkin kararlarda."* (*f*=1), *"Devamsızlığa ilişkin tedbir çalışmalarında."* (*f*=1) ve *"İhtiyaç sahibi öğrencileri analiz ederek destek verilmesinde."* (*f*=1) görüşlerinin takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu soruya olumlu cevap vermedikleri için görüş alınmamış katılımcıların da (*f*=13) olduğu görülmektedir.

3.7. Veriye dayalı yönetimin okul gelişimine herhangi bir katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Veriye dayalı yönetimin okul gelişimine katkısı olup olmadığına ilişkin olarak okul yöneticilerinin tamamının (%100; *n*=25) olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu tema altında toplanan görüşler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Okul Yöneticilerinin Veriye Dayalı Yönetimin Okul Gelişimine Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Görüşler	Katılımcı	*f*
Olumlu	1.Kurumun belirlediği hedeflere ulaşılmasına yardımcı olur.	$_{K}6$, $_{K}8$, $_{K}11$, $_{K}12$, $_{K}13$, $_{K}14$, $_{K}18$	7
	2.Kararların geçerli ve güvenilir olmasını sağlar.	$_{K}7$, $_{K}9$, $_{K}15$, $_{K}19$, $_{K}21$, $_{K}22$, $_{K}23$	7
	3.Mevcut durum analiz edilerek eksikliklerin giderilmesini sağlar.	$_{K}1$, $_{K}2$, $_{K}10$, $_{K}20$, $_{K}24$, $_{K}25$	6
	4.Kaynakların etkin ve verimli kullanımını sağlar.	$_{K}3$, $_{K}4$, $_{K}5$, $_{K}16$, $_{K}17$	5

Tablo 7 incelendiğinde veriye dayalı yönetimin okul gelişimine katkısı olduğuna ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Kurumun belirlediği hedeflere ulaşılmasına yardımcı olur."* (*f*=7), *"Kararların geçerli ve güvenilir olmasını sağlar."* (*f*=7) görüşlerinin ön plana çıktığı ve bu olumlu görüşleri *"Mevcut durum analiz edilerek eksikliklerin giderilmesini sağlar."* (*f*=6), *"Kaynakların etkin ve verimli kullanımını sağlar."* (*f*=5) görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığının *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan ve okul bazında hayata geçirilmesi planlanan veriye dayalı yönetime ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan araştırmada, okul yöneticilerine yöneltilen ilk soru *"Okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak okul yöneticilerinin büyük bir kısmının olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu söz konusu bu olumlu yaklaşımın alanyazındaki görüşlere büyük ölçüde katkı sunduğu söylenebilir (ASSA, 2002; Cemaloğlu, 2019a; 2019b; Dunn ve diğerleri, 2013; Schildkamp ve diğerleri, 2016; Yenel, 2019). Bununla birlikte verilerin depolanması ve gelecek dönemlere ilişkin planların veriye dayalı olarak temellendirme hedefi Millî Eğitim Bakanlığının deklare ettiği vizyon belgesindeki temel hedeflerinden birisi olarak göze çarpmaktadır (Elçiçek ve Han, 2018). Aynı şekilde eğitim örgütlerinin başarılı biçimde yönetilmesi, etkili ve verimli planlar dahilinde kararlar alabilmesi için verilerin önem arz etmekte olduğu da sıklıkla ifade edilmektedir (Okçu, 2019). Araştırmada okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde en sık belirtilen görüşün *"Veri kullanımı, başarılı okul yönetiminin vazgeçilmezidir."* olduğu görülmektedir. Söz konusu bu görüşü sırasıyla *"Veri kullanımı, okul yönetiminin okulun geleceğine yönelik doğru planlama yapmasına katkı sağlar."*, *"Veri kullanımı, okul yönetimine okulun mevcut durumunu değerlendirmede imkân sağlar."*, *"Veri kullanımı, okula ilişkin kararların nesnel ölçütlere göre alınmasına katkı sağlar."*, *"Veri kullanımı, okula ilişkin kararların hızlı ve etkili bir şekilde alınmasını kolaylaştırarak zaman tasarrufu sağlar."* görüşleri takip etmektedir. Okul yönetiminde verilerin kullanılmasının gerekliliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinde kısmen olumlu olarak belirtilen görüşün *"Veri kullanımı, okul yönetiminin kararları doğru almasına kısmen yardımcı olur."* olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen ikinci soru *"Veri analizi ve veri yorumlanması konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin okul yöneticilerinin birbirine yakın olarak olumlu, olumsuz ve kısmen yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Söz konusu bu tespitler ışığında Millî Eğitim Bakanlığınca birtakım adımların atılması ve bu adımlar neticesinde düzenlemelerin yapılmasının gerekmekte olduğu düşünülmektedir. Çünkü günümüzde başta eğitim yöneticileri olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının veriye dayalı yönetim uygulamalarında yetkin ve veri okuryazarı olması beklenmektedir (Akgün, 2019; Cemaloğlu, 2019a). Bununla birlikte verilerin etkin biçimde kullanılmasının günümüzde zaruri bir hal almakta olduğu da açıkça görülmektedir (Schildkamp ve diğerleri, 2016). Araştırmada veri analizi ve veri yorumlanması konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinde belirtilen olumlu görüşün *"Veri analizi ve veri yorumlanması konusunda daha önce almış olduğum eğitimlerden dolayı yeterli bilgi ve beceriye sahibim."*; olumsuz görüşün *"Veri analizi ve veri yorumlanması konusunda herhangi bir eğitim almadım ve dolayısıyla bilgi ve becerim yetersiz."*; kısmen görüşün *"Veri analizinde ve veri yorumlanmasında tam anlamıyla bir bilgi ve beceriye sahip değilim."* olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen üçüncü soru *"Veri analizi ve veri yorumlanması konularında mevcut bilgi ve becerinizi artırmak için herhangi bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz? Cevabınız evet ise; ne tür bir eğitim faaliyetinin sizin için yararlı olacağını düşünüyorsunuz?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak okul yöneticilerinin önemli bir kısmının olumlu yönde, az bir kısmının ise olumsuz yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu tespitin sürdürülebilir veriye dayalı yönetim uygulamalarını hayata geçirmek için oldukça önemli olduğu söylenebilir (Cemaloğlu, 2019a). Ayrıca toplanan verilerinin niteliğini artırmak için verilecek eğitimlere de gereksinim duyulmaktadır (Akgün, 2019). Veri analizi ve veri yorumlanması konularında mevcut bilgi ve becerilerini artırmak için eğitime ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Veri analizi ve veri yorumlanması ile ilgili lisansüstü ve/ veya hizmet içi eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum."* ve *"Veri analizi ve veri yorumlanmasında teorik bilgiden ziyade uygulamaya yönelik bir eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum."* görüşlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu soruya olumlu cevap vermedikleri için görüş alınmamış az sayıda katılımcıların da olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen dördüncü soru *"Yönetimsel faaliyetlere ilişkin kararlar verirken sahip olduğunuz verilere yeterince başvurduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak okul yöneticilerinin önemli bir kısmının olumlu yönde olmakla birlikte, olumsuz ve kısmen yönde de görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Herhangi bir problemin neticelendirilmesine yönelik olası yollar içerisinde en uygun olanın tercih edilmesi olarak tanımlanabilen karar verme, okullarda gerçekleşen yönetim süreçlerinin kalbi olarak nitelendirilmekte (McCamy, 1947; akt. Aydın, 2014) ve dolayısıyla yönetsel süreçlerin odağında bulunmaktadır (Yaylacı ve Beldağ, 2015). Bu nedenle de eğitim örgütlerinde karar verme süreçlerine büyük önem atfedilmektedir (Baloğlu, 2014; Bursalıoğlu, 2010; Hoy ve Miskel, 2012; Lunenburg ve Ornstein, 2013). Karar vermenin ehemmiyetinin yazarlarca açık biçimde ortaya konulduğu eğitim örgütlerinde verilen kararların verilere dayalı olması kararların sağlıklı biçimde alınmasına destek sunduğu bilinmektedir (Demir, 2009). Yönetimsel faaliyetlere ilişkin kararlar verirken verileri kullanma durumlarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşlerinde belirtilen olumlu görüşün *"Sağlıklı ve doğru planlama yapmak için başvuruyorum."*; olumsuz görüşlerin *"Okullarda yeterli veri tabanı ve analiz sisteminin olmaması."*, *"Verilerin toplanma sürecinde belirlenen nesnel kriterlerin olmaması."*, *"Bürokratik iş ve işlemlerin engeller oluşturması."*, *"Verilerden çok kişisel gözlemlerle karar verilmesi."*; kısmen görüşün *"İhtiyaç halinde verilere başvurulması."* olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen beşinci soru *"Millî Eğitim Bakanlığının çeşitli sistemler aracılığıyla ülke genelindeki tüm okullara sunduğu ortak veriler haricinde okulunuza ait topladığınız başka veriler var mıdır? Cevabınız evet ise; bu veriler nelerdir? Bu veriler hangi yol ve yöntemler takip edilerek toplanmaktadır? Bu veriler okuldaki hangi amaca hizmet etmesi için toplanmaktadır?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak okul yöneticilerinin önemli bir kısmının olumlu yönde olmakla birlikte, olumsuz ve nötr yönde de görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle okul yöneticilerinin verilere uzak durmadan, verilerden ne şekilde fayda sağlayabileceklerini bilerek hareket etmelerinin öneminden bahsedilebilir. Bahsi geçen bu önem elde edilen veriyi kullanabilmek için bir eğitim örgütlerinde veri kültürünün oluşumunu da gerekli kılmaktadır (Yenel, 2019). Araştırmada Millî Eğitim

Bakanlığının sunduğu ortak veriler haricinde okula ait toplanan verilere ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Öğrenci ve veli bilgilerine erişim (Sosyal yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler vb.)."*, *"Deneme sınavları ve sınav analizleri."* görüşlerinin ön plana çıktığı ve bu olumlu görüşleri *"Görüş, istek ve memnuniyet belirleme."*, *"Okul gelir ve giderlerinin tespiti."* görüşlerinin takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu soruya olumlu cevap vermedikleri için görüş alınmamış katılımcıların da olduğu görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen altıncı soru *"Veri analizi ve veri yorumlanması yoluyla okulunuza ilişkin daha önce aldığınız herhangi bir karar veya karalar var mıdır? Cevabınız evet ise; veriye dayalı olarak aldığınız bu kararların sonuçlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu, olumsuz ve nötr yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Geçmişe nazaran daha karmaşık örgütler haline gelen eğitim örgütlerinde elde edilen bilginin artması, eğitime ilişkin amaçların değişim göstermesi ve rekabetçi yapı, beraber alınan kararların etkililiğine ve verimliliğine ilişkin beklentileri de yükselttiği söylenebilir (Konaklı, 2019). İfade edilen bu beklentinin de eğitim örgütlerinde güçlü kararların alınmasına yönelik ilgiyi beraberinde getirdiği söylenebilir. Araştırmada veri analizi ve veri yorumlanması yoluyla okula ait kararlar alıp almamalarına ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Okula ilişkin planlama çalışmalarında."*, *"Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin kararlarda."* görüşlerinin ön plana çıktığı ve bu olumlu görüşleri *"Kurum harcamalarına ilişkin kararlarda."*, *"Devamsızlığa ilişkin tedbir çalışmalarında."* ve *"İhtiyaç sahibi öğrencileri analiz ederek destek verilmesinde."* görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin okullarda veriye dayalı yönetime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yöneltilen son soru *"Veriye dayalı yönetimin okul gelişimine herhangi bir katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?"* sorusudur. Bu soruya ilişkin olarak okul yöneticilerinin tamamının olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Alanyazında da veri kullanımının okul gelişimine katkı sunduğuna ilişkin bulgular göze çarpmakta olup (Diamond ve Cooper, 2007; Schildkamp ve diğerleri, 2016) bu bağlamda eğitim örgütlerinin gelişimine katkı sağlayan hususlardan birinin de veri kullanımı olduğu söylenebilir (Yenel, 2019). Veri kullanımının ayrıca eğitim örgütlerinin öz değerlendirmelerine ve gereksinimlerini sağlıklı biçimde belirlemelerine destek sunması beklenmektedir (Sincer ve Atanur Baskan, 2019). Araştırmada veriye dayalı yönetimin okul gelişimine katkısı olduğuna ilişkin olarak okul yöneticilerinin olumlu görüşlerinde *"Kurumun belirlediği hedeflere ulaşılmasına yardımcı olur."*, *"Kararların geçerli ve güvenilir olmasını sağlar."* görüşlerinin ön plana çıktığı ve bu olumlu görüşleri *"Mevcut durum analiz edilerek eksikliklerin giderilmesini sağlar."*, *"Kaynakların etkin ve verimli kullanımını sağlar."* görüşlerinin takip ettiği görülmektedir.

Araştırma sonunda oluşturulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

i.Veri analizi ve veri yorumlanması konularında okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerini artırmak için Yükseköğretim kurumları ile işbirliğine gidilerek okul yöneticileri ilgili lisansüstü programlara yönlendirilebilir.

ii.İhtiyaç analizi yapılarak veri analizi ve veri yorumlanması konularında okul yöneticilerine ilişkin Millî Eğitim Bakanlığınca hizmetiçi eğitimler (seminer, kurs vb.) düzenlenebilir.

iii.Yönetimsel faaliyetlere ilişkin kararlarda okul yöneticilerinin verilere başvurmalarını teşvik edici okul tabanlı alt yapı düzenlemeleri yapılarak oluşturulan okul tabanlı alt yapılar okul yöneticilerinin kullanımına sunulabilir.

iv.Araştırmada nitel araştırma yöntemiyle sınırlı bir katılımcı grubuna ulaşılmış olup farklı araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri kullanılarak daha geniş katılımcı gruplarıyla benzer çalışmalar yürütülebilir.

v.Araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine yönelik yürütülmüş olup benzer çalışmalar Yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilere yönelik olarak da yürütülebilir.

Kaynakça

Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S. (2008). İlköğretim okullarında çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *14*(54), 151-179.

Akgün, E. (2019). 2023 eğitim vizyonunda eğitsel veri madenciliği. *Seta Perspektif, 228*, 1-6.

ASSA, American Association of School Administrators (2002). *Using data to improve schools: What's working*. https://eric.ed.gov/?id=ED469227 adresinden 18.03.2020 tarihinde alınmıştır.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Baloğlu, N. (2014). Karar verme. S. Turan (Edt.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* içinde, 225-251. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bernhardt, V. L. (2004). *Data analysis for continuous school improvement*. U.S.A: Routledge.

Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. Edt.: O. Köksal). Konya: Dizgi Ofset.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak. E., Akgün. Ö. E., Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2019a). *Veriye dayalı yönetim*. N. Cemaloğlu (Edt.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2019b). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Clare, C., Cruz, M., Papadopoulou, E., Savage, J., Teperek, M., Wang, Y., Witkowska, I. ve Yeomans, J. (2019). *Engaging researchers with data management: The cookbook.* Cambridge, UK: Open Book Publishers. doi: 10.11647/OBP.0185

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). İstanbul: Siyasal Kitapevi.

Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında verilere dayalı karar verme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *15*(59), 367-397.

Diamond, J. B. ve Cooper, K. (2007). The uses of testing data in urban elementary schools: Some lessons from Chicago. In P. A. Moss (Edt.), *Evidence and decision making* (pp. 241-263). Malden, MA: National Society for the Study of Education.

Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J. ve Garrison, M. (2013). Becoming data-driven: The influence of teachers' sense of efficacy on concerns related to data-driven decision making. *The Journal of Experimental Education*, *81*(2), 222-241. doi: 10.1080/00220973.2012.699899

Durnalı, M. ve Limon, İ. (2020). Bilgi yönetimi eğilimi ölçeğinin Türkiye kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 28*(1), 95-106. doi:10.24106/kefdergi.3441

Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Evaluation of 2023 education vision. *International Social Sciences and Education Conference (ISSEC 2018)*, 250-258.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Edt.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

İhtiyaroğlu, N. (2019). Veriye dayalı karar verme uygulamaları. N. Cemaloğlu (Edt.), *Veriye dayalı yönetim* içinde (ss. 139-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaufman, T., Graham, C. R., Picciano, A. G., Wiley, D. ve Popham, J. A. (2014). Data-driven decision making in the K12 classroom. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 337-346). New York, NY: Springer.

Konaklı, T. (2019). Veriye dayalı karar verme ve değişim. N. Cemaloğlu (Edt.), *Veriye dayalı yönetim* içinde (ss. 167-206). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed.: G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Marsh, J. A., Pane J. F. ve Hamilton L. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. Washington, DC: RAND Corporation.

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://2023vizyonu.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Okçu, V. (2019). Veriye dayalı karar vermede dijital kaynakların yeri ve önemi. N. Cemaloğlu (Edt.), *Veriye dayalı yönetim* içinde (ss. 93-122). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Schildkamp, K., Poortman, C. L. ve Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, *27*(2), 228-254. doi: 10.1080/09243453.2015.1056192

Sergis, S. ve Sampson, D. G. (2016). Data-driven decision making for school leadership: A critical analysis of supporting systems. In *ICT in education in global context*, R. Huang, Kinshuk, and J. Price, Eds, Springer Berlin Heidelberg, pp. 145-171.

Sincer, S. ve Atanur Baskan, G. (2019). Veriye dayalı okul geliştirme. N. Cemaloğlu (Edt.), *Veriye dayalı yönetim* içinde (ss. 227-256). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD Yayınları: İstanbul.

Turan, H. (2019). Veriye dayalı karar verme. N. Cemaloğlu (Edt.), *Veriye dayalı yönetim* içinde (ss. 2-17). Ankara:

Pegem Akademi Yayıncılık.
Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticilerini etkileyen değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 165-176.
Yenel, K. (2019). Veri kültürü oluşturma. N. Cemaloğlu (Edt.), *Veriye dayalı yönetim* içinde (ss. 123-138). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Sorunlar ve Üstesinden Gelme Yolları

Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, turkanargon@hotmail.com

Işıl Tabak, Bolu Atatürk Anadolu Lisesi, Türkiye, tabakisil@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin, velilerle yaşadıkları sorunları tespit ederek üstesinden gelmek için hangi yollara başvurduklarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yürütülen araştırmanın çalışma grubu amaçlı ve maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçede görevli 57 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmaya sonucunda öğretmenlerin veli, öğrenci, okul ve kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri veli desteğinin azlığı, iletişim, öğrenci hazırbulunuşluğu, materyal eksikliği konularında sorun yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerle yaşanılan sorunları ilk sırada belirtmiştir. Bu sorunlar ilgisizlik, öğrenci problemlerini kabullenmeme, yüksek beklenti, eğitim öğretime müdahale vb. şeklinedir. Sorunların üstesinden gelmek için en çok velilerle yüz yüze görüşmeler yapma ve toplantılar düzenleme tercih edilmektedir. Öğretmenlerin diğer öğretmenlere önerileri birebir iletişim kurma, toplantılarda sınırlarını kesin şekilde belirtme ve kendilerini iyi ifade etme şeklindedir. Araştırmacıların önerileri ise veli iletişimini geliştirmesi için öğretmene destek verme, veli eğitimlerinin düzenlenmesi şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: *Birinci sınıf öğretmeni, veli, sorunlar*

Abstract

The aim of the study is to determine the methods which primary school first grade teachers use to overcome their problems about parents by specifying the problems they have with parents. The study group of the research, which was conducted with one of the qualitative research methods, the phenomenology pattern, was determined with purposeful and maximum diversity sampling. The 57 first grade teachers working in the central district of Bolu in the 2019-2020 academic year make up the working group. The data collected with the semi-structured interview form was analyzed by descriptive analysis and content analysis. As a result of the study, it was determined that teachers have problems caused by parents, students, school and teachers themselves. First grade teachers have problems about lack of parent support, communication, student readiness, and lack of material. Most of the teachers stated the problems experienced with parents in the first place. These problems are indifference, not accepting student problems, high expectations, intervention to education and etc. In order to overcome the problems, it is preferred to hold face-to-face discussions and meetings with parents. Teachers' suggestions to other teachers are to communicate one-to-one, to state their boundaries clearly in meetings and to express themselves well. The suggestions of the researchers are to support the teacher in order to improve parent communication and to organize parental trainings.

Keywords: *First grade teacher, parents, problems.*

Giriş

Varoluşundan itibaren toplumların gelişim sağlayıp kalkınmasında eğitim önemli bir yere sahip olmuştur. Bu süreçte farklı şekillerde yürütülen öğretme ve öğrenme anlayışı, zamanla eğitim sisteminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Belirli amaçlar doğrultusunda davranış değiştirme süreci olan eğitim, insanı diğer canlılardan da

farklı kılan bir süreçtir. Topluma uyumla birlikte hayatın sürdürebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırır. Eğitim, sadece birey için değil toplum ve gelecek nesiller için de önemlidir (Güler, 2016). Ailede başlayan süreç okulda devam etmektedir. Okulu ailedekinden farklı kılan en temel özellik, eğitimin, planlı, düzenli, sistematik ve belli programlar dahilinde gerçekleşmesidir. Bir öğretmen rehberliğinde, belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrencilere yeni davranışlar kazandırılır. Okulda istenen davranışları bireye kazandırma görevini gerçekleştirmekle yükümlü öğretmenler, eğitim-öğretim ve yönetim görevlerini yerine getirmede oldukça özverili davranırlar. Ayrıca ulusal ve evrensel değerleri benimseyip sorunlara çözüm üretir, branşıyla ilgili ders programlarını davranışa dönüştürür ve öğrencileri ihtiyaçlarına göre yetiştirirler (Erdem, 2007).

Eğitimin ilk kademesi ilkokuldur ve bu süreçte kritik önem taşımaktadır. Zira ilkokul, çocuğun örgütlü bir plan doğrultusunda eğitim almaya başladığı ilk resmi kurumdur. Ülkenin kültürünü, tarihini ve bilgi birikimini gelecek kuşaklara sistemli bir şekilde aktararak çağa ayak uydurabilecek iyi insan ve iyi vatandaş olacak bireyleri yetiştirmede temel atan bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sorumluluğu, oldukça yüksektir. Çocuğun anne babasından sonra hayatına dokunarak etkin rol model olan öğretmenin yetenekleri, çocuğun gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilerken, davranışları ise öğrencinin her türlü gelişiminde oldukça etkindir. Eğitim sisteminin başat unsurlarından olan öğretmenler, okullarda çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir. Yaşadıkları sorunlar eğitim öğretimi, öğrenciyi ve kendisini doğrudan ya da dolaylı etkilemektedir. Bir taraftan bu sorunlarla başa çıkmaya çalışan öğretmenler, diğer taraftan kendisinden beklenen görevleri en iyi şekilde yapmaya çalışmaktadırlar. Sorunların süreklilik gösterip ve büyüklüğü ise öğretmenin görevlerini yerine getirmede zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Türkiye açısından değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin zor şartlar altında yürütültüğü bütün mecralarda konuşulup tartışılan bir gerçektir. Özellikle sınıf öğretmenleri açısından bakıldığında, resmi işlerin nasıl yürütüleceği konusundan, okula ve çevreye uyum sağlamaya kadar pek çok sorunun yaşandığı bilinmektedir (Sarı ve Altun, 2015). Öğretmenlerin mesleki hayatlarında karşılaştıkları olumsuzluklar; okulun fiziki ortamından çevrenin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısına, sınıf yönetiminden öğrencilerin bulunuşluk düzeyleri ve velinin desteklememesine, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlikten yöneticiliğe, politikaların tutarsızlığından mesleğin itibarsızlaşması ve ilgililerin sorunlara duyarsızlaşmasına kadar farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenciler açısından düşünüldüğünde ise mutluluk, kaygı, şaşkınlık, hatta heel kırıklığı gibi birçok duyguyu birlikte yaşayan ilkokula yeni başlayan çocuklar için, bu süreç oldukça karmaşıktır. İlkokul birinci sınıfta çocuklar çoğu sorumlulukla ilk kez karşılaşmaktadır. Okul öncesi eğitim almandine ilkokula başlayanlarda kalem tutma ve defter kullanma becerilerinin bile tam olarak kazandırılamadığı görülebilmektedir. Bunun yanında okula başlamak, çocuk için bilinmez bir ortama yepyeni bir adımdır. Ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın okulun ilk günlerinde çoğu çocuk zorlanıp uyum güçlüğü çekebilmektedirler. Çocuklardan anne ve babalarından ayrılarak günün büyük bir bölümünü bilmediği bir ortamda tanımadığı kişilerle geçirmesi beklenmektedir. Çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel yönden temel gelişiminde etkili olan ailelerin ise okula yönelik beklentileri, okula karşı tutum ve davranışları, uyum açısından süreci kolaylaştırabildiği gibi zorlaştırabilmektedir. Uyum önemlidir, zira eğitim kurumları ne kadar değişim geçirirse geçirsin, sistem ne kadar yenilenirse yenilensin okula başlayan çocuk, gereken uyumu sağlayamazsa istenen olumlu sonuçlara ulaşmakta da zorlaşmaktadır (Güler, 2016). Dolayısıyla çocuğun okuldaki başarısı sadece okul ve öğretmenin sorumluluğuyla sınırlı olmayıp, aileye de büyük sorumluluklar yüklemektedir.

Türkiye'de çocuklar kronolojik yaş ölçütüyle okula başlatılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, eğitim öğretim yılının başlayacağı aralık ayı sonuna kadar altı yaşını doldurmuş tüm çocukların, okula kabul edileceğini belirtmektedir. Bu durum birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Zira gelişim özellikleri ile sosyo-ekonomik-kültürel yaşamlarında farklı olan çocuklar, ilkokul öncesinde okul öncesi eğitime gitmemişlerse hiçbir hazırlık eğitiminden geçmeden farklı özelliklere sahip öğrenciler ile aynı dönemde ilkokula başlamaktadırlar. Bu durum okullarda ve sınıflarda belirgin biçimde gözlenirken, ülke genelinde farklı bölgelerdeki okulların eğitim ve öğretim standartlarında kendini göstermektedir. Ayrıca okul çağında olan bir çocuğun daha önce fark edilmemiş yetersizlikleri de olabilmektedir. Bu durum önce sınıf öğretmeninin dikkatli gözlem ve değerlendirmesiyle, okul rehber öğretmeninin davranışsal ve akademik değerlendirme yapmasıyla tespit edilebilmekte, bu çocuklar için okul içerisinde fiziksel düzenlemeler, ek ödevler, veli ile işbirliği ve eksik öğrenmelerin giderilmesi gibi tedbirler alınıp ve çocuğa uygun düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Kalabalık sınıflar ise öğretmen için ayrı olumsuzluk taşımaktadır. Sınıf yönetimi, disiplin, öğrenme için olumlu bir atmosfer oluşturma, ölçme değerlendirme, zaman, teknoloji, mekan, fiziksel düzenleme gibi pek çok faktörün

öğrenci gelişim özelliklerinin de dikkate alınarak uygun yöntem ve tekniklerin seçimi, bu sınıflarda oldukça zor olmaktadır. Bir de son yıllarda farklı bir sorun olarak mülteci öğrencilerin okullarda yer alması görülmektedir. Farklı dil, kültür, özellik ve davranışlara sahip bu öğrencilere, öğretmenlerin ulaşması oldukça zor olmaktadır. Belirtilen bütün durumlar, ilkokul öğretmenliğinin oldukça zahmetli ve özveri isteyen bir meslek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çoğu, tek başlarına üstesinden gelmelerinin zor olduğu sorunlardır. Çocuğa evde sağlanacak destek, velinin okula ve öğretmene karşı olumlu tutumu, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterliliği vb. öğretmenin okulda sağlık ve zihinsel sorunlar yaşamasına engel olacak, bu durum ise okula yeni başlayan öğrencilerin etkili bir eğitim öğretim almasını sağlayarak ülkenin beklentisini karşılayacak bilinçli nesiller yetişmesine temel oluşturacaktır. Çünkü resmi anlamda okul kavramıyla karşılaşan öğrencinin yaşayacağı ilk deneyimler, sonraki eğitim öğretim yaşantılarında ve dolaylı olarak da özel yaşantılarında etkili rol oynamaktadır. İlkokul öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar ise süreci sekteye uğratacaktır. Yapılan araştırmalarda ilkokul öğretmenlerinin sorunları ele alınmasına rağmen (Akın, 2016; Babaoğlan, Çelik ve Nalbant, 2018; Demirtaş-Zorbaş, 2016; Dülger, 2015; Gürbüz, 2019), birinci sınıf öğretmenlerinin en büyük destekçileri olması gereken velilerle yaşadıkları sorunlara çok fazla değinilmeiği görülmektedir. Oysa veliler eğitim öğretim sürecinin önemli bir ayağını oluşturmaktadır ve çocuğun ilk öğretmeni amen babasıdır. Farklı sosyo-ekonomik çevreye ve farklı hazır bulunuşluk seviyesine sahip veliler hem bilgi hem de davranış anlamında çocuklarını etkilerken öğretmenlerin de zorluklar yaşamasına sebep olabilmektedirler. İlkokul birinci sınıfta öğretmen için veli desteği oldukça önemlidir. Velilerle sürekli iletişim halinde olmak, çocuğun evde ve okuldaki faaliyetlerinde velilerden destek almak, öğretmenin yükünü bir nebze de olsa hafifletecektir. Bu doğrultuda veli desteği hem öğretmen hem de öğrenci için oldukça önemli bir konuolarak görülmüş ve bu çalışmada ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim insanların tecrübe ettiği, ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olamadığı kavram ve durumları araştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçede görevli ilkokul birinci sınıfı okutan ve araştırmaya gönüllü katılan 57 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi doğrultusunda Bolu merkezde-merkeze yakın ve merkezden uzak olmak üzere farklı sosyo-ekonomik yapıda toplam 30 okul belirlenmiş, amaçlı örnekleme ile bu okullarda birinci sınıf okutan gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 36'sı kadın, 21'i erkek; 54'ü evli 3'ü bekârdır. Kıdem olarak 6 yıl altı kıdeme sahip olan bulunmayıp 6'sı 6-10 yıl, 15'i 11-15 yıl, 14'ü 16-20 yıl, 22'si 21 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 50'si lisans, 7'si lisansüstü mezundur. 50'si eğitim fakültesi, 7'si diğer fakültelerden (fen-edebiyat, mühendislik) mezundur. 1'i bir kez, 4'ü iki kez, 5'i üç kez ve 47'si dört kez ilkokul birinci sınıf okutmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için literatür taraması yapılarak örnek soru formu oluşturulmuş, alan uzmanı öğretim görevlilerinin görüşü alınmıştır. Düzenlenen form birinci sınıfı okutan üç öğretmene pilot uygulama yapılmış, son şekli verilmiştir. Gerekli uygulama izinleri alındıktan sonra formlar doğrudan gönüllü öğretmenlere elden ulaştırılmıştır. Formda şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Sınıf öğretmenlerinin en çok hangi konularda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz? Birinci sınıf öğretmenlerinin diğer sınıf öğretmenlerinden farklı olarak yaşadıkları sorunlar nelerdir? 2. Belirttiğiniz sorunlar içinde velilerle yaşadığınız sorunlar varsa eğer; bütün sorunlar içinde kaçıncı sıraya koyarsınız? 3. Velilerle hangi konularda sorunlar yaşamaktasınız? 4. Velilerle yaşadığınız sorunlar içinde ilk üç sırada hangi veli sorunlarını yazarsınız? 5. Velilerle yaşadığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz? Çözüm sürecinde neler yaptığınızı, yaşadığınız sorunları göz önünde tutarak açıklar mısınız? 6. Velilerle sorun yaşamamak için diğer birinci sınıf öğretmenlerine neler önerirsiniz?

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlama yapılıp, görüşülen veya gözlemlenen bireylerin görüşleri çarpıcı bir şekilde göstermek için sık sık alıntılara yer verilirken, içerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda analiz sürecine görüşme formlarının kodlanmasıyla (Ö1, Ö2, Ö3… vb.) başlanmış, ardından çözümlemeye geçilmiştir. Kodlanmış verilerde temalar belirlenmiş ve düzenlenmiş, tablolar oluşturulmuş, bulgular sunularak yorumlanmıştır. Görüşlerde, benzer ifadeler gruplandırılarak ifadelerin tekrar edilme sıklığı, tablolarda gösterilmiştir. Bulgularda kodları desteklemek amacıyla katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara doğrudan alıntılarla örnekler verilmiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Araştırmada geçerlik güvenirlik açısından, soruların hazırlanması aşamasından, katılımcıların seçimi, verilerin toplanması ve çözümlemesi aşamalarına kadar yapılanlar yöntem bölümünde ilgili başlıklar altında anlatılmıştır. Araştırmanın iç geçerlik ve inanırlığının sağlanmasında temel stratejilerden biri veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım sağlanmasıdır (Merriam, 2018). Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı ve maksimum örneklemeyle uygun katılımcılara ulaşılması sağlanmış, ilkokul birinci sınıfı okutan ve farklı okullarda, görüşlerde benzer cevaplar alınıncaya kadar toplamda 57 öğretmene ulaşılmıştır. İç geçerlik için öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar ve çözüm yollarıyla ilgili görüşlerden sık tekrarlanan kodlar ve temalar belirlenmiş, tablolaştırılarak sunulmuş, bu işlem tüm sorular için uygulanmıştır. Kod ve temalardaki kavramların yinelenme sıklıkları verilerek daha nesnel yorum ve karşılaştırma yapma olanağı sağlanmıştır. Kodlardaki temalar bulgularda açıklanmış, alanyazınla karşılaştırılarak, anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere uygunluğuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik için veri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Güvenirliğini sağlamak için elde edilen verilerin bir bölümü doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak, bulgular bölümünde sunulmuştur. Değerlendirmenin kime ait olduğunu belirtmek için kodlamalar (1Ö, 2Ö). Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşme formları saklanmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin genel olarak yaşadığı sorunlar

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Hangi Konularda Sorun Yaşadığına İlişkin Görüşleri.

Sorunun Kaynağı	Sorunlar	n
Veli (n=43)	İletişim: (3Ö),(4Ö),(8Ö),(14Ö),(21Ö), (27Ö),(31Ö), (40Ö),(45Ö),(47Ö), (48Ö),(53Ö) Destek: (1Ö),(4Ö),(7Ö),(14Ö),(24Ö),(29Ö),(42Ö),(47Ö),(51Ö)	12 9
	Olumsuz tutum	9
	Öğretmene yönelik: (5Ö),(9Ö)(29Ö),(36Ö),(51Ö),(55Ö)	6
	Öğrenciye yönelik: (33Ö),(36Ö),(47Ö)	3
	Kişilik: (16.Ö), (18.Ö),(23.Ö),(35.Ö)	4
	İlgisizliği ve sorumsuzluk: (19.Ö),(23.Ö)	2
	Eğitim-öğretime müdahale: (2Ö),(33Ö)	2
	Etnik farklılıklar: (3Ö),(28Ö)	2
	Yüksek beklenti: (32Ö)	1
	Eğitimsizlik: (36Ö)	1
	İşbirliği: (4Ö)	1
	Aile yaşamı: (39Ö)	1
Öğrenci (n=35)	Olumsuz davranışlar:(2Ö),(14Ö),(15Ö),(22Ö),25Ö),(38Ö),(42Ö),(45Ö),(46Ö),(48Ö),(55Ö), (57Ö)	12
	Hazırbulunuşluk: (20Ö),(24Ö),(27Ö),(41Ö),(42Ö),(43Ö),(50Ö)	7
	Evde ders tekrarı yapmama: (17Ö),(25Ö),(26Ö),(56Ö)	4
	Özel eğitim gereksinimi: (15Ö),(16Ö),(38Ö),(49Ö)	4
	Yabancı uyruklu öğrenciler: (3Ö),(15Ö),(37Ö)	3
	Uyum: (13Ö),(21Ö),(22Ö)	3
	Etnik farklılıklar: (3Ö),(30Ö)	2
	Dikkat süresinin azlığı: (16.Ö),(39.Ö)	2
Okul (n=14)	Sınıf kuralları:(12Ö),(34Ö),(42Ö),(52Ö),(54Ö)	5
	Evrak: (8Ö),(21Ö),(28Ö),	3
	Ders araç gereçlerinin yetersizliği: (11Ö), (25Ö),(32Ö)	3
	Sınıf mevcudu: (34Ö),(54Ö)	2
	Yönetim: (51Ö)	1
	Öğretmenliğin itibarsızlaştırılması: (40Ö)	1
Öğretmen (n=2)	Kendi ailesine zaman ayıramama: (11Ö)	1
	Sağlık sorunları: (47Ö)	1

Tablo 1 incelendiğinde ilkokullarda genel olarak sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorun türlerine ilişkin görüşlerin veli, öğrenci, okul ve öğretmenin kendisinden kaynaklı olmak üzere dört temada toplandığı görülmektedir. Sorunlar içinde öğretmenler en fazla velilere yönelik sorun yaşamaktadır. Veli kaynaklı olarak en çok iletişim (n=12), öğrenciye destek (n=9) ve olumsuz tutum (n=9) sorunları yinelenmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir: *"Velilerle iletişim konusunda çok fazla sıkıntı yaşanıyor. Veliler öğretmenlik mesleğini daha çok bildiklerini düşünüyorlar (53Ö)", "Velilerin eğitim ve öğretime yeterince destek vermemesi ve sorunların çözümünde iş birliğine yanaşmamaları (4Ö)", "Aile eğitimi konusunda sorunlar yaşıyoruz. Öğrencinin ailesinin sorumluluğunda olan görevleri de üstlenmek iş yükümü arttırarak motivasyonumu düşürüyor (20Ö)".* Öğretmenler öğrenci kaynaklı sorun olarak; en çok olumsuz davranışları (n=12), hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasını (n=7) evde ders tekrarı yapmamayı (n=4) ve özel öğretim gereksinimini (n=4) yinelemişlerdir. Bu sorunlara yönelik örnek görüşler *"Davranış problemi olan çocukların problemlerinin çözümünde sonuca ulaşamama (2 Ö)", "Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki fark (25Ö)", "Evde tekrar yapılmaması, okumaların yeteri kadar yapılmaması(18Ö)", "Okulda yapılanların evde tekrar edilmemesi (26Ö)"* şeklindedir.

Öğretmenler okuldan kaynaklanan sorunların başında sınıf kurallarını (n=5), evrak işlerini (n=3) ve ders araç gereç yetersizliğini (n=3) belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, *"Okulun ilk haftalarında çocukların okul ve kurallara uyumları konusunda sıkıntı yaşıyorum (14Ö)", "Evrak biriktirmek, Sağlık Bakanlığı vb. gönderilen evrakların tarafımızca biriktirilmesi (6Ö)", "İş yükünü arttıran evraklar (8Ö)", "Ders kitaplarının uygun olmaması (26Ö)", "Sınıf mevcudunun kalabalık olması, tüm derslere bizim giriyor olmamız. Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi derslerine branş öğretmenleri girmeli (54Ö)"* şeklindedir. Ayrıca yoğun fiziksel ve duygusal çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğini sergileyen ilkokul öğretmenlerinin evde kendi ailelerine kaliteli zaman ayıramamaları (n=1) ve sürekli ayakta kalmaktan kaynaklanan sağlık sorunlarını (n=1) kendilerinden kaynaklanan sorun olarak belirttikleri görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri ise *"Okuldaki yorucu tempodan sonra ailemize gerekli ilgiyi yeterince gösterememek (11Ö)", "Birinci sınıf öğretmenleri sağlık sorunu olduğunda sınıf geri kalmasın, çocuklar okuldan soğumasın diye tedavilerini tam olarak yerine getiremezler, eleştiri altındadırlar (47Ö)"* şeklindedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar

Tablo 2.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.

Sorunun Kaynağı	Sorunlar	n
Veli (n=29)	Yetersiz veli desteği:	13
	Derslerin evde tekrarı: (23Ö), (24Ö), (25Ö), (31Ö), (42Ö), (51Ö),(53Ö), (54.Ö)	8
	Harf öğretimi: (9Ö),(10Ö),(14Ö),(15Ö),(33Ö)	5
	Olumsuz tutum ve davranışlar: (15Ö),(36Ö), (46Ö), (55Ö)	4
	Özel istek: (17Ö),(26Ö)	2
	Kıyas: (2Ö)	1
	İlk tanışma: (1Ö), (2Ö), (21Ö)	3
	İlgisizlik: (4Ö), (27Ö), (48Ö)	3
	Eğitime müdahale: (22Ö)	1
	Veli öğretmen okul ilişkisi: (30Ö)	1
	Veliler arası sorun: (43Ö)	1

Öğrenci (n=26)	Hazırbulunuşluk: (5Ö),(7Ö),(12Ö),(17 Ö),(18Ö), (19Ö),(20Ö), (27Ö),(35Ö),(44Ö),(52Ö),(53Ö)	12
	Uyum: (12Ö), (20Ö),(42Ö),(49Ö)	4
	Dikkat eksikliği:(45Ö),(46Ö),(48Ö)	3
	Özel ilgi: (16Ö)	1
	Yabancı uyruklu öğrenciler: (4Ö)	1
	Olumsuz davranışlar: (14Ö)	1
	Disleksi: (45Ö)	1
	Diğer:	3
	Sürekli zor bir neslin gelmesi: (37Ö)	1
	Öğrencilerin çok özel durumlarını bilememe: (39Ö)	1
	Dönem ortasında nakil gelen öğrenciler: (33.Ö)	1
Okul (n=11)	Materyal eksikliği: (3.Ö),(24Ö),(33Ö),(57Ö)	4
	Sınıf mevcudu: (4Ö),(33Ö),(57Ö)	3
	Sınıf kuralları: (41Ö),(55Ö)	2
	İş yükü: (6Ö)	1
	Fiziki şartlar: (3Ö)	1
Öğretmen (n=5)	Sağlık Sorunları	4
	Psikolojik yıpranma: (34Ö),(32Ö)	2
	Yorucu oluyor: (13Ö)	1
	Ağrı: (38Ö)	1
	Sınıf seviyesine inememe: (29Ö)	1
Sorun yok (n=2)	Sorun yaşamıyoruz: (43Ö),(56Ö)	2

Tablo 2 incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin, diğer sınıf öğretmenleri gibi benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenleri velilerden kaynaklı sorunlar olarak en fazla yetersiz veli desteğini (n=13) belirtmiştir. Veli desteği olarak derslerin evde tekrarı (n=8), harf öğretimi (n=5), olumsuz tutum ve davranışlar (n=7) ve ilgisizlik (n=3) öğretmenler tarafından en fazla yinelenen sorunlardan bazılarıdır. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri şu şekildedir: *"Veli desteği birinci sınıfta çok çok önemli. Bu desteği alamadığımızda ya da söylediklerimiz yapılmadığında zorlanıyoruz (7Ö)", "Harf öğretiminde evde velinin desteği çok önemli. Veli evde çalıştırmadığı zaman çocuk maalesef çok zor okuma yazma öğreniyor (10Ö)", "Çocukların okuma-yazmaya bir an önce geçmesi için aceleci davranmaları (36Ö)", "Bazı veliler çocuğuna özel muamele istiyor (26Ö)", "Velilerin arasında öğretmenler arası kıyas yapılması (2Ö)", "İlgisiz veliler (27.Ö)"*.

Birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerle en fazla hazırbulunuşluk düzeyleri (n=12) konusunda sorun yaşarken, bunu okula uyum (n=4), dikkat eksikliği (n=3) izlemiştir. Bu konudaki görüşlere örnekler şu şekildedir: *"Öğrencilerin yaşının küçük olmasında kaynaklı kas gelişimi, sorumluluk bilincinin gelişmemesi (5Ö)", "Öğrencilerin tuvalet eğitimi almadan gelmeleri (18Ö)", "Öğrencilerin yaşlarının gerektirdiği sorumlulukları kazanmadan okula başlamaları. Okula anasınıfından getirdikleri yanlış alışkanlıklar (kalemi yanlış tutma, rakamları ters yapma) (44Ö)", "Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemi oluyor (49Ö)", "Dersi dinlememe, dikkat dağınıklığı (45Ö)"*.

Birinci sınıf öğretmenleri okuldan kaynaklı sorunlar olarak materyal eksikliği (n=4), sınıf mevcudu (n=3) ve sınıf kurallarını (n=2) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri; "*Okulun fiziksel şartlarından dolayı yaşanılan sorunlar bulunmaktadır. Daha çok materyal kullanmak ve daha fazla etkinlik yapmak istiyoruz ancak imkânlar yeterli olmuyor (3Ö)", "Okuma yazma sürecinde kullanılan kitapların yetersizliği ve bu süreçte*

gerekli veli desteğinin olmaması (24Ö)", "Sınıf mevcudunun kalabalık olması (4Ö), (33.Ö)" şeklindedir.

Öğretmenler kendilerinden kaynaklanan sorunlar olarak da sağlık sorunlarını (n=4) ve sınıf seviyesine inememeyi (n=1) ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen görüşleri *"Sürekli tekrarlardan dolayı öğretmenlerin dinlenememesi, tükenebilmesi. Çocuklarla bireysel olarak ilgilenilmesi hem zaman alıcı hem de yorucu olabilmekte (13Ö)", "Birinci sınıf öğretmenleri velileri ve öğrencileri tanımaya ve uyum sağlamaya büyük zaman, emek, çaba harcarken karşılaştıkları sorunlardan dolayı psikolojik olarak yıpranıyorlar (34Ö)", "Birinci sınıf öğretmenliği sürekli aktifliği ve enerjik olmayı gerektirir. Sınıfta fark etmezsiniz lakin akşam eve vardığınızda ayaklarınızda, belinizde ağrılarınız olur (38Ö)"* şeklindedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadığı sorunlara verdikleri önem sırası

Tablo 3.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Sorunlara Verdikleri Önem Sırasına Yönelik Görüşleri.

Sıralama	Görüş belirten öğretmenler	n
Birinci sıraya (n=32)	(3Ö),(4Ö),(5Ö),(8Ö),(9Ö),(15Ö),(17Ö),(20Ö),(21Ö),(22Ö),(23Ö),(25Ö),(26Ö), (28Ö),(30Ö), (33Ö), (34Ö), (35Ö),(36Ö),(37Ö),(39Ö), (40Ö),(43Ö),(44Ö),(45Ö),(46Ö), (47Ö), (49Ö),(5OÖ),(51Ö),(53Ö), (57Ö)	32
İkinci sıraya (n=11)	(1Ö),(2Ö),(7Ö),(11Ö),(24.Ö),(27Ö),(31Ö),(32Ö),(41Ö),(48.Ö),(54Ö)	11
Üçüncü sıraya (n=2)	(14Ö),(38Ö)	2
Dördüncü sıraya (n=1)	(42Ö)	1
Son sıraya (n=2)	(16Ö),(55Ö)	2
Cevap vermeyen (n=7)	(6Ö),(12Ö),(13Ö),(18Ö),(29Ö),(52Ö),(56Ö)	7

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun velilerle yaşadıkları sorunları, tüm sorunlar içinde ilk sıraya koydukları görülmektedir. Velilerle ilgili sorunları ikinci sıraya koyan 11 öğretmen bulunmaktadır. Bu bulguya dayanarak birinci sınıf öğretmenlerinin her halükârda velilerle sorun yaşadıkları ve bu sorunları çoğunlukla ilk sırada gördükleri söylenebilir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine örnekler şöyledir: "*Bütün sorunlar velilerle olduğu için birinci sıraya (15Ö)", "Birinci sırada. Birinci sınıf velilerinde 'ben', 'benim çocuğum' anlayışı çok fazla. Sınıfta kendi çocuğu gibi aynı özelliklere sahip o kadar çocuk var ki ve hepsi ayrı bir birey olduğunu veli kabul etmiyor (21Ö)", "Birinci sıraya koyarım. Hiçbir şey bilmeden çok şey biliyorlar. Sizin dediklerinizin bir önemi yok. Komşuların dedikleri daha önemli (39Ö)", "Birinci sıraya konabilir. Çünkü diğer sorunlar daha tolere edilebilir ve çözümü daha kolay olabilir (45Ö)".*

Birinci sınıf öğretmenlerinin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar

Tablo 4.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Doğrudan Velilerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.

Tema	Kodlar	n
Olumsuz veli davranışları (n=34)	Sorumsuzluk/İlgisizlik: (4Ö),(6Ö),(17Ö),(18Ö),(20Ö), (23Ö),(25Ö), (27Ö),(36Ö),(37Ö),(48Ö)	11
	Öğrencilere yönelik veli tutumu: (2Ö),(5Ö),(7Ö),(14Ö),(15Ö),(17Ö), (30Ö),(34Ö),(36Ö),(47Ö),(57Ö)	11
	Olumsuz öğrenci davranışlarını kabul etmeme: (1Ö),(22Ö),(27Ö), (33Ö),(41Ö),(46Ö),(55Ö)	7
	Sınıf ortamına müdahale: (16Ö),(30Ö),(33Ö)	3
	Akıl vermeye çalışma: (29Ö),(53Ö)	2
Veli desteği (n=17)	Öğrenciyi evde desteklememe: (2Ö),(4Ö),(9Ö),(16Ö), (24.Ö), (26Ö), (31Ö),(33Ö),(38Ö), (39Ö), (40Ö), (42Ö),(45.Ö),(46.Ö), (51Ö)	15
	Maddi destek (7Ö), (25Ö)	2
Veli beklentisi (n=7)	Yüksek beklenti:(8Ö),(19Ö),(32Ö),(36Ö)	4
	Öncelik beklentisi: (20.Ö),(27Ö),(44Ö)	3
Veli iletişimi (n=7)	(2Ö),(10Ö),(13Ö),(14Ö),(17Ö), (34Ö),(40Ö)	7
Diğer (n=6)	Velinin eğitim durumu: (35.Ö),(28Ö),(50Ö)	3
	Kişisel sorunlar: (43Ö),(48Ö),(49Ö)	3

Tablo 4'e göre öğretmenlerin doğrudan velilerle yaşadıkları sorunlar; olumsuz davranışlar (n=34), destek (n=15), beklenti (n=7), iletişim (n=7) ve diğer konular (n=6) şeklindedir. Öğretmenler olumsuz veli davranışı olarak sorumsuzluk, ilgisizlik, aşırı koruyucu olma, şımartma, olumsuz davranışı kabullenmeme ve öğretmenlere akıl vermeyi belirtmişlerdir. Olumsuz veli davranışlarına yönelik; "*Veliler çocuklarını okula gönderdikten sonra hiçbir sorumlulukları yokmuş gibi davranıyorlar (5Ö)", "Her velinin çocuğunu prens-prenses zannedip bizlerden de öyle davranmamızı beklemesi (17Ö)", "Çocukları onların gözünde mükemmel. Fakat çocuklar kendi emsalleriyle birinci sınıfa başladığında en az otuz kişilik sınıflardalar, veliler çocuklarıyla yeterince ilgilenilmediğini düşünüyorlar (47Ö)", "Bir sorun yaşandığında 'benim çocuğum haklı' diye geliyorlar. Empati yapmak yok (55Ö)"* görüşleri örnek gösterilebilir.

Öğretmenlerin veli desteği temasında belirttikleri sorunlar öğrenciyi evde desteklememe ve maddi destek şeklindedir. Bu temaya yönelik, "*Hem sosyal faaliyet, etkinlik yapalım diye teklifle geliyorlar. Tamam deyince para konusu sıkıntı oluyor (7Ö)", "Sınıf ihtiyaçlarında parasal sorunlar (25Ö)", "Öğrencilere verilen ödevlerin evde kontrol edilmemesi (4Ö)", "Evde çalışmak istemiyor, deyip bırakıyorlar (42Ö)"* öğretmen görüşleri örnek gösterilebilir. Öğretmenlerin veli beklentisi teması altında belirttikleri sorunlar ise yüksek beklenti ve öncelik beklentisidir. Bu konuda öğretmen görüşlerine örnek "*Benim çocuğum geç öğreniyor, geride kaldı. Her çocuğun farklı olduğunu kavramayıp acele ediyorlar. Çocuğa sözel ya da bedensel şiddet uygulamaya kadar gitti (15Ö)", "Her veli kendi çocuğunun öncelikli olmasını istiyor (27Ö)", "Özel talepleri konusunda (tuvalete gitmesini hatırlatın, atkı bere takmasını söyleyin gibi) (44Ö)"* görüşleri gösterilebilir. Doğrudan iletişimle ilgili sorun yaşadığını belirten öğretmen sayısı 7'dir. Bu öğretmen görüşlerine *"Bazı velilerle iletişim problemleri yaşanıyor (10Ö)", "Öğretmenle nasıl konuşmaları gerektiğini bilmiyor ve bilmedikleri konularda fikir sahibi oluyorlar (14Ö)", "Teknolojik sıkıntı. Her şeyi hazır bekliyorlar. Ödevleri mesaj atayım, çocuğun durumunu bile mesajla anlatayım istiyorlar (17Ö)", "Öğretmenin zamansız aranması (34Ö)"* örnektir.

Doğrudan velilerle yaşanılan sorunların önem sırası

Tablo 5.

Velilerle Yaşanılan Sorunların Sıralamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri.

Sıralama	Görüş belirten öğretmenler	n
1. sıra (n=50)	Olumsuz veli davranışları:	
	İlgisizlik: (1Ö),(2Ö),(4Ö),(5Ö),(6Ö),(10Ö),(13Ö),(17Ö), (18Ö), (20Ö), (23Ö), (25Ö), (26Ö), (27Ö), (32Ö), (33Ö), (36Ö), (37Ö), (38Ö),(39Ö),(40Ö)	21
	Öğrenci problemlerini kabullenmeme: (20Ö),(27Ö), (32Ö), (33Ö), (50Ö),(52Ö),(56Ö), (57Ö)	8
	Yüksek ve özel beklenti: (5Ö),(8Ö),(26Ö),(32Ö), (36Ö), (44Ö), (47Ö)	7
	Eğitim öğretime müdahale: (9Ö),(22Ö),(26Ö),(33Ö),(38Ö) (43Ö),(55Ö)	7
	Kıyas: (28Ö),(42Ö),(47Ö)	3
	Ben bilirimci tavır : (12Ö),(45Ö), (53Ö)	3
	Akıl verme: (29Ö)	1
2. sıra (n=16)	İletişim: (1Ö),(2Ö),(3Ö),(8Ö),(10Ö),(12Ö),(13Ö), (15Ö), (16Ö), (21Ö), (22Ö), (30Ö), (31Ö), (34Ö), (40Ö), (50Ö)	16
3. sıra (n=22)	Öğretmene ve öğrenciye yönelik tutum: (5Ö),(12Ö) (15Ö), (20Ö), (27Ö), (28Ö),(30Ö),(34Ö), (36Ö), (44Ö), (55Ö)	11
	Evde destek:(1Ö),(2Ö),(4Ö),(7Ö),(17Ö),(24Ö),(29Ö),(39Ö), (51Ö),(53Ö),(57Ö).	11

Tablo 5ê göre birinci sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları sorunlardan olumsuz veli davranışlarını (n=52) birinci sırada, iletişimi (n=16) ikinci sırada, öğrenci ve öğretmene karşı olumsuz tutumu (n=11) ve desteği (n=11) üçüncü sırada belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri; *"İlgili görünüp ilgisiz olan veliler (1Ö)", "Yeterliği olmadığı halde ben bilirimcilik (45Ö)", "Öğretmenlerin işlerine karışma, eksik ve açık arama (44Ö)", "Olması gerekenden fazla bir beklenti içinde olmaları (36Ö)", "Velinin eğitim öğretime müdahalesi (33Ö)", "Öğretmenle iletişimde kullandığı dil (34.Ö)", "Verilen tüm şeyleri çocukların yerine kendileri yapmaları (12Ö)", "Kendi çocuklarını öncelikli görme (20Ö)", "Toplantılara gelmemesi (17Ö)", "Çocuğun sorunlarını kabullenmeme (27Ö)", "Öğretmenler arasında karşılaştırma yapmaları (28Ö)"* şeklindedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yolları

Tablo 6.

Birinci Sınıf Öğretmenlerin Velilerle Yaşadıkları Sorunların Üstesinden Gelme Yollarına İlişkin Görüşleri.

Tema	Kodlar	n
Birebir iletişim (n=54)	Yüz yüze görüşme: (1Ö),(2Ö),(5Ö),(10Ö),(11Ö),(13Ö),(20Ö), (27Ö), (32Ö), (33.Ö), (35.Ö), (45.Ö), (48.Ö), (50.Ö), (51.Ö),(52.Ö),(56.Ö)	17
	Konuşma:(12.Ö),(14.Ö),(15.Ö),(18.Ö),(22.Ö),(4O.Ö),(41.Ö),(44.Ö),(57.Ö)	9
	Toplantı yapma: (8.Ö),(16.Ö),(20.Ö),(27.Ö),(28.Ö),(36.Ö)	6
	İlk toplantı: (6.Ö),(47.Ö	2
	Öğrenciye söyleme: (16.Ö),(23.Ö),(26.Ö),(38.Ö),(46.Ö)(49.Ö),(55.Ö)	7
	Telefonla arama: (4. Ö),(13.Ö),(29.Ö),(36.Ö)	4
	Not yazma: (4.Ö),(13.Ö),(29.Ö),(36.Ö)	4
	Sürekli iletişime geçme: (6.Ö),(7.Ö),(37.Ö,(49.Ö)	4
	Sosyal etkinlik yapma: (36.Ö)	1
Sınıf dışı yardım alma (n=16)	Velinin kendisinden yardım alma: (9.Ö),(21. Ö), (24.Ö) (25.Ö), (45.Ö), (53.Ö)	6
	Rehber öğretmenden yardım alma: (27.Ö), (32.Ö), (33.Ö), (46.Ö), (48.Ö),(52.Ö)	6
	İdareden yardım: (26. Ö),(39.Ö), (56.Ö), (57.Ö).	4
Diğer yöntemler (n=8)	Çatışmaya girmeme: (10.Ö), (43.Ö)	2
	Veli ziyareti: (33. Ö),(36.Ö)	2
	Bir şey yapmıyorum: (10.Ö),(39.Ö)	2
	Sabır: (8.Ö),(34.Ö)	2

Tablo 6'ya göre öğretmenler velilerle yaşadıkları sorunların üstesinden gelmek için birebir iletişim (n=54), sınıf dışında yardım alma (n=16) ve diğer yöntemler (n=8) şeklinde uygulamalara gitmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri: *"Telefon ederek açıklıyorum, öğrenciye kâğıt vererek gönderiyorum, tekrar tekrar çocuğa söylüyorum (4Ö)", "Veli ile gerek mesaj yoluyla gerekse yüz yüze görüşerek detaylı anlatarak (5Ö)", "Yaptığım toplantılarda onlardan istediklerimi uygun bir dille anlatıyorum. Bana olan güvenlerini sağlamlaştırmak için yargılamadan, suçlamadan, empati kurarak onları önemseyerek dinliyorum (8Ö)", "Direk diyalog yoluyla çözüm taraftarıyım (42Ö)", "Birebir görüşme, empati kurma, hedefleri belirtme (51Ö)"* şeklindedir. Öğretmenlerin sorunları çözmek için kullandıkları diğer yöntemler sınıf dışında veli, rehber öğretmen ve okul idaresinden yardım alma şeklindedir. Öğretmenlerin; "*Veli toplantıları düzenliyoruz. Birebir görüşmeler yapıyoruz. Çözemediğimiz durumlarda rehber öğretmenden yardım alıyoruz (27Ö)", "Rehberlik servisinden destek alıyorum (33Ö)", "Veli ile görüşme ve idareden yardım (26Ö)", "Konuşarak çözmeye çalışıyoruz. Çözülmezse idareden yardım istiyoruz (57Ö)"* görüşleri sınıf dışı yardıma örnektir. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunları çözmek için kullandığı diğer yöntemler ise veli ziyaretleri, çatışmaya girmeme, sabırlı davranma şeklindedir. Bu yöntemlere yönelik olarak *"Egosu yüksek velilerle çatışmaya girmemeye çalışıyorum (10Ö)", "Sabırla davranıyorum, incitmiyorum, anlayışla açıklıyorum (21Ö)"* görüşleri örnek gösterilebilir.

Velilerle yaşanılan sorunların çözümü için birinci sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere önerileri

Tablo 7.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Sorun Yaşamamaları İçin Diğer Öğretmenlere Önerileri.

Tema	Kod
Veliyle ilgili (n=36)	(1Ö),(2Ö),(3Ö),(4Ö),(5Ö),(6Ö),(7Ö),(10Ö),(12Ö),(13Ö),(14Ö),(15Ö), (16Ö), (18Ö), (20Ö) (21Ö), (23Ö), (24Ö),(29Ö),(30Ö),(31Ö),(32Ö),(33Ö),(34Ö), (35Ö), (36Ö), (37Ö), (41Ö), (42Ö),(46Ö),(47Ö), (50Ö), (51Ö), (53Ö), (54Ö),(55Ö)
Öğretmen davranışlarıyla ilgili (n=7)	(3Ö),(22Ö),(28Ö),(33Ö),(37Ö),(39Ö), (49Ö)
Sınıf yönetimiyle ilgili (n=4)	(8Ö),(9Ö),(25Ö),(26Ö)
Sabır gösterme (n=4)	(8Ö),(38Ö),(56Ö),(57Ö)

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin velilerle sorun yaşamamaları için diğer öğretmenlere önerileri, velilere yönelik yapmaları gerekenler (n=36), kendi davranışlarıyla ilgili olanlar (n=7), sınıf yönetimine yönelik olanlar (n=4) ve sabır (n=4) şeklindedir. Bu konudaki örnek görüşler şu şekildedir: *"İlk veli toplantısında kendisini iyi tanıtsın, yapacaklarını listelesin ve sürekli iletişim kursun. Sorunları kapatmasın, görmezden gelmesin ve çözmeye çalışsın (13Ö)", "Çok fazla yüz göz olmamaları. Belli sınırlar komaları. Sınıf içine kimseyi müdahale ettirmemeli. Gerekirse aile eğitimi, çocuğun çalışma ortamı, veli- çocuk- öğretmen ilişkisi ve onunla ilgili küçük bilgilendirmeler yapmaları (14Ö)", "En önemlisi iletişim diyorum. Onlar için önemli bir yıl olduğunu unutmadan sabırla sorulara cevap vermeyi ve sık sık çocuğuyla ilgili bilgiler vermeyi tavsiye ediyorum. Böylece velilerin güveni artmakta ve yaşanılacak sorunların önüne geçilecektir (29Ö)"* şeklindedir. Öğretmenlerin kendi davranışlarına yönelik görüşleri ise "*Velilerle samimiyetin ve resmiyetin sınırını güzel çizmeli (3Ö)", "Kendilerini net şekilde ifade etsinler. Suçlama varsa da dinlesinler lakin aynı dil ile karşılık vermesinler (22Ö)", "Öğretmenlerin de öz eleştiriye ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Bence öğretmen kendi kişilik eksikliklerini (hırs, ön planda olma, idareye ve veliye hoş görünme…) öğrenciler üzerinden test edilmemeli (28Ö)", "Doğru iletişim kurmada ilgili yayınları okumalarını (49Ö)"* şeklindedir. Sınıf yönetimiyle ilgili görüşleri de "*Kendi sınıf kurallarını koyup bunları oturturlarsa veliler ve öğrenciler tarafından sayılıp sevilirler (8Ö)", "İşleri okulda bitirmelerini ve çok sorumluluk vermemelerini öneririm (9Ö)", "Parasal ihtiyaçlardan uzak durmaları ve ev çalışmalarında çocuğun seviyesine uygun hareket ederek sorunları yaşamazlar (25Ö)", "Öğrencilere şiddet fırsatı yaratmasınlar. Çünkü veli en ufak durumu şikâyet ediyor (26Ö)"* şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sınıf öğretmenlerinin genel olarak veli, öğrenci, okul ve öğretmenin kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirlemiştir. Görüş sıklığına göre en fazla yaşanılan sorun alanı veli boyutudur. Öğretmenler velilerle iletişim, öğrenciye evde desteklememe, yanlış tutum, ilgisizlik ve sorumsuzluk, eğitim öğretime müdahale, yüksek beklenti içinde olma, etnik farklılıklar şeklinde çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenler öğrenci boyutunda olumsuz davranışlar, hazırbulunuşluk, evde ders tekrarı yapmama, özel eğitime ihtiyacı olma, yabancı uyruklular, uyum sorunu, dikkat süresinin azlığı gibi öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar yaşarken; okul boyutunda sınıf kuralları ve dersler, evrak yükü, ders araç gereçlerinin yetersizliği, sınıf mevcudu, yönetim; öğretmen boyutunda ise sağlık ve aileye zaman ayıramama sorunlarını yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar içinde en çok yinelenen sorun iletişim sorunudur. Kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturan iletişim, okulda etkili eğitim öğretim ortamının sağlanarak hedeflere kısa sürede, etkili bir şekilde ulaşılabilmesine zemin oluşturmaktadır. Öğretmen ile veli arasındaki iletişimin kalitesi bu süreci güçlendirirken; güçlü ve olumlu bir iletişim, öğretmen motivasyonunu da etkileyen önemli bir unsurdur (Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken, 2005; Hatipoğlu ve Kavas, 2012). Velilerin özellikle okula yeni başlayan çocuklarını desteklemeleri, örneğin öğrendiklerini evde tekrar ettirmeleri, çocuğun evden farklı bir ortam olan okula ve kurallara uyum sağlayabilmesini kolaylaştıracağı gibi, öğrenilenlerin evde pekiştirmesini sağlayarak başarıya olumlu katkıda bulunmalarını sağlayacaktır. Sağlanan veli desteği, öğretmeni de sınıfta işine yoğunlaştıracaktır (Oymak, 2015). Velilerin çocuk yetiştirirken her istediğini yapma, hatalarını görmezden gelme, kıyaslama yapma, yüksek beklenti

içine girme, sorumluluk vermeme gibi takındıkları olumsuz tutum ve davranışlar öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları sorunları artıracaktır. Alanyazında da Babaoğlan et al.(2018), Kul ve Hergüner (2018), Çam-Aktaş (2016) ve Akbaba ve Turhan (2016) çalışmalarında benzer şekilde öğretmenlerin velilerden yeterli desteği alamayıp, veli ilişkisinin yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir. Diğer yandan yetersiz veli desteği, öğretmeni hem sınıfta yormakta hem de bu yorgunluğun özel yaşantısına ve ailesine yeterli zaman ayıramamasına sebep olmaktadır. Zira Argon ve Koçak (2019) mesleki yorgunluğun öğretmenlerin kişisel hayatlarına olumsuz etki yaptığını, ailelerine ve çocuklarına nitelikli vakit ayırmaya zaman bırakmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla velilerin sergilediği tutum ve davranışlar ne kadar bilinçli olursa öğretmenlerle yaşayacakları iletişim ve benzeri sorunlar da o oranda azalacaktır. Velinin öğrenciye sağlayacağı destek öğrencinin okula uyumunu kolaylaştıracağı gibi, sınıf içi sorunları da azaltarak akademik başarıyı artıracak, bu durum öğretmenlerin daha verimli ve kaliteli ders süreci geçirmelerini sağlayıp yorgunluk düzeylerini azaltacaktır. Velinin öğretmenlerle iletişiminin sağlıklı olmaması ve öğrenciyi yeterinde desteklememesi ise kendi çocuğuna zarar verdiği gibi eğitim öğretimin de kalitesini düşürecektir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar incelendiğinde diğer sınıf öğretmenlerinden farklı sorunlar yaşamadıkları belirlenmiştir. Zira ulaşılan temalar benzerdir. Birinci sınıf öğretmenleri velilerden kaynaklı benzer olarak yeterli destek alamama, öğrenci ve öğretmene karşı yanlış davranış ve tutumlar sergileme, ilgisizlik, eğitime müdahale gibi sorunları yaşarken, farklı olarak evde ders tekrarı ve harf öğretimi, özel istek ve kıyaslama sorunları belirlenmiştir. Farklılığın temel etkenin, birinci sınıf müfredatı olduğu düşünülmektedir. Zira birinci sınıf okuma-yazma öğretimin gerçekleştiği özellikle öğretmen, veli ve öğrenci için zorlu bir süreçtir. Öğretmen farklı çevrelerden, farklı hazırbulunuşluklara sahip öğrencileri, milli eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda en iyi şekilde yetiştirmek zorundayken, veli ise hayatındaki en değerli varlığı, kendisi dışında birine emanet etmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında 4+4+4 kesintisiz ve zorunlu eğitim hayatına adım atmakta, ailelerinden farklı bir sosyal çevre ile ilk defa tanışmaktadırlar. Tarafların beklentileri ve ilk deneyimleri ister istemez farklı problemlere sebep olacaktır. Özellikle birinci sınıf müfredatı düşünüldüğünde bu süreç biraz daha zorlu geçip, veli desteği gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazınında yapılan çalışmalarda da Erdem (2007), Babaoğlan et al. (2018) öğretmenlerin velilerden çocuklarıyla ilgilenme, çocuklarını takip etme, destekleme, değer verip sevme, ihtiyaçlarını karşılama, ödevlerine destek olma beklentileri, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden kaynaklı temel sorunu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, okula uyumu ve dikkat eksikliği şeklindedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen temel unsurlardan biri yaş ve yaşa bağlı gelişim dönemlerine yönelik kazanımlarıdır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen esaslara göre, 69-70-71 aylık çocukların okula gitmeleri bir yıl ertelenebilmekte ya da bu yaş gurubundaki çocuklar, velisi isterse ana sınıfına gidebilmekteydiler. Yine 66-67-68 ayını tamamlayan çocukların velileri isterlerse dilekçeyle çocuklarını, birinci sınıfa kaydettirebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin okula başlamalarında farklılıkların daha yoğun olarak yaşanmasına neden olup, çocuğun hazır olup olmadığına bakılmaksızın okula başlamasına ve aynı sınıfta faklı yaş gurubu öğrencilerin bulunmasına neden olmuştur. Bunun yanında hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen diğer temel unsur okulöncesi eğitimdir. Okul öncesi eğitim alma, bazen olumlu bazen de olumsuz olarak değerlendirebilmektedirler. Çünkü bu süreç bazı öğrencilerin kas gelişimine olumlu etki ederken, bazı öğrenciler de sesleri yanlış öğrenme, yanlış kalem tutma gibi olumsuz davranışlarına neden olabilmektedir. Alanyazınında Şimşek (2014), Akay (2017), Demirtaş, Zorbaz (2016), Güler (2016), Gürbüz'ün (2019) araştırmaları da öğretmenlerin çoğunluğunun ilkokula başlama yaşının düşürülmesinin öğrencilerin gelişimlerini olumsuz etkilediğini, anaokuluna giden öğrencilerin kas gelişiminin diğerlerinden farklılık gösterdiğini belirtmeleri bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerin ailelerinin dışında ilk sosyal ortamları olan okul, kurallara uyum sağlamada zorlanılan, ders esnasında dikkatlerinin çabuk dağıldığı ve olumsuz davranışların sergilenebildiği bir ortamdır. Ayrıca öğretmenler son yıllarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlar yaşayabilmektedir. Alanyazında da Keyik (2014) birinci sınıf öğrencilerinde istenmeyen davranışlar, Sarp (1995) çocukların özellikle anneye olan bağımlılığına yönelik sunduğu sonuçlar bu araştırma ile benzerdir. Güngör ve Şenel (2018) ve Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içi ve ailelerinden kaynaklı sorunlar yaşadığı gerçeği, bu durumu göstermektedir. Görüldüğü gibi aile ortamından çıkıp okul ortamına gelen çocuğun hazırbulunuşluğu, okula uyum süreci, okul öncesi eğitim alıp almaması ve son yıllarda ortaya çıkan yabancı uyruklu öğrenciler özellikle ilkokul birinci sınıfı okutan öğretmenler için farklı sorunlar teşkil etmektedir. Öğrencinin okula başlama

yaşı, özbakım becerilerini gerçekleştirip gerçekleştirememesi, kurallara ve okul ortamına uyum süreci, yabancı uyruklu öğrenciler ve velilerle yaşanılan sorunlar, eğitim öğretim sürecinin kalitesini, öğretmenin performansını etkileyen önemli unsurlar olduğu için çözüm süreci gerektirmektedir.

Öğretmenlere göre okuldan kaynaklı sorunların başında, ders kitap ve materyal yetersizliği, veli desteğinin azlığı, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı ve sınıf kurallarının oluşturulması gelmektedir. Özellikle okulun ilk haftalarında sınıf kurallarının oluşturulması esnasında yaşanılanlar, yoğun ve gereksiz evrak yükü, araç gereç yetersizliği öğretmenin sorunlarını artırmakta, sürecin sağlıklı geçirilmesine engel teşkil etmektedir. Okuma yazmaya ilk adımı atan öğrencinin derste kullanacağı kalem, defter, kitap gibi kaynakları yanında bulundurması, velilerin düzenli takibini gerekmektedir. Ayrıca kullanacak ders kitaplarının seviyelerine hitap etmesi önemlidir. Yoksa okuma yazma süreci zorlaşmakta ve anlamsızlaşabilmektedir. Alanyazınında Kul ve Hergüner (2018), Eraslan ve Hacıcaferoğlu (2015), Üstündağ (2014) ve Çam Aktaş (2016) da öğretmenlerin araç–gereç ve donanım sorunuyla birlikte aile desteğine yönelik belirtikleri sorunlar, bu durumu desteklemektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin kendilerinden kaynaklandığını belirttikleri sorunlar ise sağlık sorunlarıyla, sınıf seviyesine inememe şeklindedir. Öğretmenlik bedensel olarak yüksek efor, duygusal olarak dayanıklılık, zihinsel olarak da aktiflik gerektiren bir meslektir. Birinci sınıf süreci ise öğretmenleri daha fazla yorup, hızlı yıprandırabilmektedir. Ayrıca bir öğrenciyi birinci sınıftan alıp dördüncü sınıfa kadar getirmelerinin ardından tekrar birinci sınıf seviyesine inmeleri zorluklarını artırabilmektedir. Öğretmenin süreci iyi koordine etmesinde veli desteği çocuğun hayatında önemli bir olay olan okula başlangıcın güzel ve verimli bir deneyime dönüşmesini sağlayacağı gibi başarıyı da olumlu etkileyecektir. Çocuğun bundan sonraki eğitim öğretim hayatına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Birinci sınıf öğretmenlerinin çoğu yaşadıkları sorun tipleri içinde velilerle yaşadığı sorunları ilk sıraya koyarken, 10'u ikinci sıraya, 2'si üçüncü sıraya koymuştur. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin velilerle çoğu zaman karşı karşıya geldiklerini göstermektedir. Yaşanılan sorunların başında velilerin olumsuz davranışları, desteği, beklentisi, iletişim gelmektedir. Araştırmaya göre velilerin gösterdiği olumsuz davranışlar sorumsuzluk ve ilgisizlik, aşırı koruyuculuk, şımartma, olumsuz davranışları kabullenmeme ve öğretmenlere akıl verme şeklindedir. Görüldüğü gibi bazı veliler, çocuk yetiştirme konusunda hatalara düşebilmekte, çocuğunu süreçte yalnız bırakabilmekte, tüm yükü öğretmene bırakıp ilgisiz kalabilmekte ve eğitim öğretimle ilgili fazla bilgiye sahip olmamakla birlikte öğretmenlere akıl vermeye kadar gidebilmektedir. Diğer yandan bazı velilerin "ben çektim çocuğum çekmesin" tarzındaki düşünceleri veya öğretmeni bakıcı gibi görmeleri olumsuzluk yaratabilmektedir. Ayrıca araştırmada velilerin öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklenti içinde oldukları, çoğu zaman da öncelikli olmayı istedikleri belirlenmiştir. Velilerin çocuklarının seviyesini kabullenmemeleri, gelişim sürecini dikkate almamalarından dolayı performanslarını görmezden gelip diğer çocuklarla kıyaslamaları, daha fazla beklenti içine girmelerine sebep olmaktadır. Çocuklarına özel itimam gösterilmesi, sürekli takip edilmesi, sürekli bilgi istenilmesi gibi konular, öğretmenlerin neredeyse bir bakıcı olarak görülebilmesine neden olmaktadır. Bütün bunların yanında velilerle yaşanılan iletişim sorunları, velilerin yerli yersiz öğretmenleri aramaları, mesaj atarak öğretmeni meşgul etmeleri, kullandıkları üslup öğretmeni yorabilmektedir. Oysa velinin okulda, sadece kendi çocuğunun olmadığını düşünmesi oldukça önemlidir. Alanyazında Kaya (2013) da benzer şekilde velilerin öğretmenliği bakıcılık olarak gördükleri, yeterli bilgiye sahip olmadıklarıyla sonuçları bu durumu desteklemektedir.

Doğrudan velilerle yaşanılan sorunların önem sırasında öğretmenler ilk sıraya olumsuz veli davranışlarını, ikinci sıraya iletişimi, üçüncü sıraya öğrenci ve öğretmene karşı olumsuz tutum ve desteği koymuşlardır. İlgisizlik, problemleri kabullenmeme, eğitim öğretime müdahale ve yüksek beklenti velilerin olumsuz tutum ve davranışları olarak belirlenmiştir. Her anne-baba için çocuğu mükemmeldir ve çoğu veli bu yüzden çocuklarının problemlerini görmezden gelebilmektedir. Bunun yanında velilerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmemelerinden, sınıfta oturacağı yere kadar karışmaları şeklinde eğitim öğretime müdahaleleri, yüksek beklentiye girmeleri yaşanılan sorunların düzeyini arttırmaktadır. Yeterli iletişimin kurulamaması ise sorunları karmaşık hale getirebilmektedir. Velilerin eğitim durumları, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri, yaşadıkları sosyal çevrenin faklılığı ister istemez öğretmenle kurdukları iletişimin kalitesini ve evde çocuklarını destekleme düzeylerini etkilemektedir. Bilinçli veliler, kaliteli eğitim öğretim ortamı oluşmasında katkı sağlayarak öğretmenin yükünü hafifletebilmektedir. Alanyazında Katırcı Ağaçkıran (2016), Akın (2016), Arslan (2016) ve Türkyılmaz (2018) da velinin eğitim ve sosyo ekonomik durumuyla öğrencilerinin başarıları arasında ilişki olduğunu belirtmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları sorunların üstesinden gelme yolu olarak en fazla birebir

iletişimi kullanmaktadır. Velilerle etkili iletişim kurabilmek için yüz yüze görüşme ve konuşma, toplantılar düzenleme, öğrencilerden haber gönderme, doğrudan arama, not yazma şeklinde uygulamalar yapılarak iletişim canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlerle velilerin birbirini anlayıp desteklemeleri, sağlıklı bir iletişimde bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerle yaşadıkları sorunları çözmek için veliden destek beklemekte, bunun için de velilerle iletişime geçebilmek için tüm yöntemleri kullanmaktadırlar. Benzer şekilde Biber (2003) ve Dülger (2015) de yaşanılan sorunlarda velilerle iletişim halinde olmanın önemine değinmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler sınıf dışı yardım alma, çatışmaya girmeme, veli ziyareti gibi yöntemlerin yanında okul rehber öğretmeni ya da okul yönetiminden yardım alabilmektedirler. Zira bazen veliler çözümün parçası olmak istememekte veya sorunun kaynağı kendileri ve davranışları olabilmektedir. Bu durumda öğretmen çözüm için kanun ve yönetmeliklerin uygulanmasında okul yönetiminden, problemli davranışların çözümünde de okul rehber öğretmenden destek almaktadır.

Birinci sınıf öğretmenleri velilerle yaşadıkları sorunların çözümünde diğer öğretmenlere öneri olarak en çok iletişim kurmayı yinelemişlerdir. Öğretmenlerin velilere tavırları, özellikle sene başında yapacakları toplantılarda kendilerini iyi tanıtmaları, beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri, sürecin nasıl işleyeceği hakkında kapsamlı bilgi vermeleri oldukça önemli görülmektedir. Bunun yanında öğretmenin de kendi davranışlarını kontrol etmesi, velileri anlayışla karşılayıp sürece doğru şekilde dahil olmalarına rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu durum veliyi bilinmezlikten kurtaracak, ne yapması gerektiği önceden söylendiği için olumsuz veli davranışlarını bir nebze olsun engelleyecek, çıkabilecek çatışmaları azaltacaktır.

Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin velilerle sorun yaşadığı kaçınılmaz bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle birinci sınıf öğretmenleri velilerin tavır ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar yaşamakta, bu sorunları çözmek için yine velilerin desteğini beklemektedirler. Veli öğrenci ve öğretmen arasındaki etkili iletişim hem sorunların tespitinde hem de çözümünde önemli ve gerekli bir süreçtir. Sürecin olumlu geçmesi ise eğitim öğretim ortamına olumlu katkılar sağlayacaktır. Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Velilerle yaşanılan sorunları azaltmak için Bakanlık, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullar bazında veli eğitimleri verilmesi sürecin başarısını arttıracaktır. Bu eğitimlerde velilere çocuk yetiştirmede dikkat edilmesi gerekenler, çocuklarına ve eğitim öğretim sürecine nasıl etkili destek sağlayacakları, öğretmenlerle nasıl diyalog kurmaları gerektiği, öğrencileriyle ilgili sorunlarda nasıl çözümün bir parçası olacakları gibi konulara yoğunlaşılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin erken yaşta okula gönderip göndermeyeceği velinin inisiyatifine bırakılmayıp bir kurul oluşturulabilir. Okul öncesi eğitimde öğrencilerin öz becerilerini kazanmaları için gerekli ve yeterli bilgiler verilmeli, okuma yazma işi ilkokul öğretmenine bırakılmalıdır.

Kaynakça

Akay, D. (2017). *Anaokulu ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimleri açısından ilkokula hazır oluş düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akbaba, A. & Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van İl Örneği). *Sbdergisi.* 6(12), 341-357.

Akın, S. (2016). *Ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Argon, T. & Koçak, S. (2019). Öğretmenlerin mesleki yorgunluğu. *Turkish Studies,* 14(4), *2043-2069. DOI: 10.29228/TurkishStudies.*

Arslan, A. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Babaoğlan, E., Çelik, E. & Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine note bir çalışma, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9 (1),* 51-65, DOI: 10.19160/ijer.370497.

Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(1), 391-417.

Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmen-aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 360-373.

Çam Aktaş, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 16-30.

Demirtaş-Zorbaş, S. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dülger, H. (2015). *Ilkokulda öğrencisi bulunan velilerin öğretmenlerden beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, A. R. (2007). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı yönetsel sorunlar ve yönetsel sorunların performansına etkisi konusundaki görüşler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 271-286.

Güler, H. (2016). *İlkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okula uyumlarının ve okuma-yazma becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences İnternational*, 8 (2), 124-173. DOI: 10.18039/ajesi. 454575

Gürbüz, E. (2019). *İlkokula beş yaşında başlamanın öğrencilerin gelişimlerine etkileri konusunda öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları Araştırma raporu*. 23.02.2020 tarihinde https://www.academia.edu adresinden alınmıştır.

Kul, M. & Hergüner, G. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri (Sakarya ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (2), 971-996.

Merriam, S B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviri Ed. Selahattin Turan). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Sarı, M. H. & Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (1), 213-226.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25* (1), 205-229.

Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin ilkokula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları. *Kriz Dergisi, 3* (1-2), 129-132.

Şimşek, M. (2014). *İlkokul 1. sınıf 60-72-84 aylık karma yaş grubu çocukların öğrenim gördüğü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkyılmaz, M. İ. (2018). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve hazırbulunuşluk becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Üstündağ, N. (2014). *İlkokul birinci sınıf uyum ve hazırlık programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara. Seçkin Yayınları.

Okul Müdürlerinin Öğretmene Güveni İle Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Şenay Sezgin Nartgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, szbn@yahoo.com.

Işıl Tabak, Bolu Atatürk Anadolu Lisesi, Türkiye, tabakisil@gmail.com.

Öz

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili merkez ilçede görev yapan 283 ortaöğretim kurumu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada "okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme" ve "öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi" ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul müdürünün öğretmenlere güvenine ilişkin görüşleri itimat edilirlik ve açıklık alt boyutlarında bazen düzeyinde, diğer boyutlar ve toplamda çoğunlukla düzeyinde; öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşleri ise mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunda kararsızım diğer boyutlar ve toplamda katılıyorum şeklinde bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine yönelik öğretmen görüşlerinin okul müdürüyle çalışma süresine göre fark bulunmazken cinsiyet değişkenine göre açıklık alt boyutunda; kıdem değişkenine göre açıklık alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu; öğretmenlerin yapısal desteklenmesine yönelik görüşlerinin de cinsiyet, kıdem ve okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi arasında da pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerine güveni ile yapısal olarak güçlendirilmeleri arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Müdür, Öğretmen, Güven, Yapısal güçlendirme.*

Abstract

Correlational research method was used in the research which was done to determine school principals' trust in teachers and teachers' opinions about the structural strenghtening of teachers.The study group of the research consists of 283 secondary education teachers working in the central district of Bolu province. In the study, the scales, "determining school principals' trust in teachers" and "structural strengthening of teachers" were used. As a result of the analysis, the views of the principal about the trust in teachers were found at the level of "sometimes" in trust and openness sub-dimensions; "mostly" in other dimensions and in total; while the opinions about teachers' structural strenghtening were found as "I am undecided" in the environment that supports professional development subdimension and as "I agree" in other dimensions and in total**.** İn addition, while no difference was found between teachers' opinions about the school principals' trust in teachers according to the working period with the principal, meaningful difference was found in the sub-dimension of openness according to gender variable and in the sub-dimension of openness according to the seniority variable, besides,it was determined that teachers' views on structural support did not differ according to gender, seniority and working period with the school principal.İn addition, a moderate positive relationship was found between school principals' trust in teachers and structural strenghtening of teachers. As a result, it is revealed in the research that there is a relationship between teachers' trust in school principals and their structural strengthening.

Keywords: Principal, Teacher, Trust, Structural strengthening.

Giriş

Bireyleri inşa eden eğitim örgütleri okullarda gelişim ve değişimin temelini oluşturan güven duygusu; okulların etkili, verimli ve başarılı olmasında önemli bir role sahiptir (Halis, Gökgöz ve Yaşar, 2007; Kıranlı Güngör, 2018) ve okulun tüm paydaşlarının (öğrencilerin öğretmen ve yöneticileri ile, öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticileri ile, okulun aile ile) birbirleriyle olan ilişkileriyle yakından ilgilidir (Özer, Dönmez ve Atik, 2016). Eğitim örgütleri olan okullarda eğitim öğretimin etkili ve verimli olabilmesinde, eğitimin ve okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde ve öğrencilerin en iyi biçimde eğitim almalarında okuldaki bütün paydaşların işbirliği ve uyum içerisinde çalışmaları oldukça önemli bir unsur olup okul içi ilişkilerin niteliğine bağlıdır. Okul içindeki bireylerin birbirlerine olan güven ya da güvensizlik düzeyi ise bu ilişkilerin niteliğini belirleyen en temel usurdur (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006). Okulların etkililik ve verimliliğinde diğer örgütlerde olduğu gibi fiziksel olanakların ve maddi kaynakların yanında çalışanların da aktif rolü bulunmaktadır. Okullarda etkililiğin sağlanmasındaki en önemli insan kaynağını ise öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerden istenen maksimum verim ve yüksek performans lider konumunda bulunan okul müdürü ile çalışan konumunda bulunan üyeler yani öğretmenler arasındaki güvene bağlıdır (Kıranlı Güngör, 2018) ki bu okulun iki önemli paydaşı olan müdür ve öğretmenler arasındaki güven duygusu, okul müdürünün sözlerinin öğretmenler tarafından inanılması anlamına gelmektedir (Şener Pars ve Elma, 2018). Okul müdürleri ile öğretmenlerin birbirlerine güven duymaları, birbirlerinin uygulamalarına destek vermeleri okulun başarısında etkin rol oynamaktadır. (Macmillan, Meyer ve Northfield, 2004). Yine okul müdürleri ile öğretmenlerin arasındaki ilişkinin kalitesini birbirlerine duydukları güven belirlemektedir (Kıranlı Güngör, 2018). Çünkü okullar etkili iletişim gerektiren kurumlardır (Cerit, 2009). Okulda sağlıklı ve sürdürülebilir bir ilişki de ancak güvenli bir okul ortamıyla sağlanabilir (Çokluk, Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Okullarda okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerine güvenmeleri okulda daha sıcak, samimi ve daha uyumlu çalışma ortamı oluşturmaktadır (Demircan, 2003). Eğitim hizmetini öğrencilere en iyi şekilde sunan ve onları doğru hedeflere yönlendiren, kendilerine ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerini sağlayan hem okulda hem de toplumda çok önemli misyonu yerine getirmekte olan öğretmenlerin bu önemli görevi de en iyi şekilde yerine getirebilmeleri ancak bu göreve istekli ve hazır olmaları ile yüksek düzeyde morale sahip olmalarına bağlıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bunu da ancak okul müdürünün sağladığı güvenli okul ortamıyla yakından ilişkilidir. Okullarda çalışan müdür ve öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olmaları, kendi işlerini yapabilecek düzeyde yeterliliğe sahip olmaları, açık ve dürüst davranışlar sergilemeleri, davranışlarında tutarlılık ve hesap verebilecek şeffaflığa sahip olmalarını gerektirir. Bütün bunlar ise okullardaki güvenilir ortamı yaratmada gerekli olan özellikler olarak kabul edilmektedir (Özer et al., 2006). Hem müdürüne hem de arkadaşlarına güvenen öğretmenlerin bulunduğu okulda sosyal ortamın oluşması için gerekli yapıcı insan ilişkilerin kurulması ve çalışanlar arası bağlılıkta güven gereklidir (İslamoğlu, Birsel ve Börü, 2007). Birbirine bağlılık duyan öğretmenlerin birbirine güvenmeleri aralarında etkili ilişkiler, tutumlar oluşturacak bu da okulda amaçların gerçekleştirilmesinde ve eğitim öğretimin kalitesinin maksimum seviyeye yükselmesinde etkili olacaktır. Çünkü güven hissinin olmadığı bir okulda hem okul müdürü hem de öğretmen kendilerini işlerine odaklayamaz, motivasyonları azalır, bu da performanslarını olumsuz etkiler (Kıranlı Güngör, 2018). Bu durumda okuldan beklenen başarı elde edilemez. Okullarda güven ayrıca öğretmenlerin birbirleriyle ve müdürleriyle olan hem olumlu hem de olumsuz ilişkilerin olup olmamasında etkili bir undurdur. Ancak güven ortamdan ortama ve kişiden kişiye değişen bir olgu olduğundan öğretmen ve müdürün çalıştığı örgüt ortamına ve birlikte çalıştıkları meai arkadaşlarına göre de değişiklik gösterebilir (Macmillan et al., 2004). Bir kurumdaki çalışanların sahip olduğu kişilik özellikleri, kültürel ve sosyal faktörler, bireylerin ruh halleri gibi faktörler örgütsel güveni etkilemektedir.

Yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta ele alınan bireyler arası güvende; yakın pozisyonlar arasında oluşan yatay pozisyonlar çalışma arkadaşlarının birbirlerine açık ve dürüst olmaları, yardım etmeleri ve birbirlerini çıkarlarını gözetmelerine yönelik pozitif beklenti güveni oluşturmakta iken örgütlerde çalışanla yönetici arasında gelişen güven ise dikey güven olarak değerlendirilmiştir (Tamer, 2012). Eğitim örgütleri okullar açısından düşünüldüğünde, okulun başat paydaşları olan öğretmenler ve yöneticilerin birbirleriyle açık iletişim kurmaları aralarında güven duygusunun daha kolay oluşabilmesini sağlayacaktır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin okula ilgili kararlara dahil etmesi öğretmenlerin eğitim- öğretim hedefleri ile okulun eğitim-öğretim hedeflerini ortak hale getirilmesini sağlayacaktır. Bu durum da okulun etkililiğine destek verecektir. Ancak örgütün etkinliğini devam ettirebilmesi iyi yönetilmesine de bağlıdır (Şener Pars ve Elma, 2018). Çünkü müdürüne güvenen bir öğretmen iş yapmaya istekli, dolayısıyla da hata yapmaya gönüllü olur (Köprülü ve Helvacı, 2018). Bu nedenle

okul müdürünün davranışları oldukça önem arz etmektedir. Okulda okul müdürünün görevinde yeterli olması, öğretmenleri özellikle müdürlük konusunda yeterli olduğuna ikna etmesi öğretmenlerin ona güven duymasını sağlayacaktır. Ayrıca gerek söylenen sözler, samimiyet ve iyi niyet okulda öğretmenlerin gerek birbirlerine gerekse okul müdürüne güvenini destekleyecektir.Tschannen-Moran'a (2003) göre, okul müdürünün davranışlarında tutarlılık olması öğretmenlerin okul müdürlerine güven duyabilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Eğer öğretmenler müdürün davranışlarını önceden kestirebiliyorlarsa bu müdüre daha fazla güven duymaktadırlar. Müdürün söz ve davranışlarındaki tutarsızlıklar ise müdüre duyulan güveni zedeleyecektir (Paşa ve Işık, 2017). Bu durum ise hem bireysel performansı hem de örgüt performansını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle okulda müdüre güven, müdürün de öğretmene güveni oldukça önemli bir konudur. Yöneticiye güven, bireylerin örgütlerine duygusal bağlılıklarını arttırmak suretiyle daha yüksek düzeyde dayanışma içinde olmalarını sağlar, onları bilgi paylaşımı konusunda daha istekli hale getirir ve üretkenliklerini arttırır (Demir, 2019). Bu da çalışan performansını artırararak okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi kolaylaştırır.

Güçlendirme örgütün girdilerinin paylaşılması, örgütte bireylere çalışanlara güç vermeyi, tanımlanmaktadır. Özellikle örgütün genel çevresinden esinlenerek oluşturulan güçlendirme fırsat, destek, sadakat ve güven gibi bireysel algı ve tutumlardan örgütte çalışanları güçlendirmenin ilk ve en önemli aşamasıdır. Başarılı bir personel güçlendirme için kurum vizyonunun tüm çalışanlar tarafından benimsenmesi şarttır. Ayrıca güçlendirme, bir örgütte hem yöneticiye hem de çalışanlara önemli yararlar sağlar. Örneğin, güçlendirmeyi yönetim teknikleri arasında benimseyen bir yönetici, örgütte "kazan-kazan" politikasını uygulamış olur. Ancak güçlendirmenin olumlu yanlarına rağmen güçlendirmenin uygulamasında bazı engeller de söz konusudur. Bu engellerden bir kısmı uzun bir süre ortadan kaldırılamazken, bir kısım engellerin ortadan kaldırılması imkânsızdır (Duman, 2018). Güçlendirme konusunda önemli bir misyona sahip bazı yöneticiler çalışanlarına yetki vermekten kaçınırlar ve otokratik yönetimi tercih edebilirler. Bu tür örgütlerde de güçlendirme işlemez (Batuk, 2011). Çünkü otokratik yönetici çalışanına daha az güvenir.

Örgütte çalışanın güçlendirilmesi yapısal ve psikolojik güçlendirme olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir (Altınkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci, 2016; Batuk, 2011; Duman, 2018; İhtiyaroğlu, 2017; Odabaş, 2014; Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam, 2018). Örgütü amaçlarına ulaştırmak için mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmek için bağımsız kararlar alabilmek yapısal güçlendirme anlamına gelmektedir (Gedik, 2017). Yapısal güçlendirme bireye çalışma ortamında destekleyici unsurlar sunulması; çalışanın içsel motivasyonunun arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması ise psikolojik güçlendirme olarak tanımlanmaktadır (Altınkurt et al., 2016). Yapısal güçlendirmenin boyutları bilgi, kaynaklar, destek biçimsel ve biçimsel olmayan güç iken yeterlilik, anlamlılık, seçim ve etki de psikolojik güçlendirmenin boyutlarıdır (Polatçı ve Özçalık, 2013). Yapısal güçlendirme davranışsal güçlendirme diye de adlandırılmakta olup yapısal yönetici çalışanlarının önündeki tüm engelleri kaldırarak onlara bilgi ve güç katar (İhtiyaroğlu, 2017). Psikolojik güçlendirmede ise işi zenginleştirme, yetki devri ve katılım etkili olup psikilojik güçlendirme motivasyonla da yakın ilişkilidir. Yöneticilerin örgütte karara katılım ve karar verme yetkisi, sorumluluk, bilgiye ulaşılabilirlik ve bilgilerin paylaşımı, yenilik, ortak hedeflere yöneltme ve yönelme, çalışanlara güven aşılama, eğitim ve geliştirme, açık bir iletişim ortamı, takım çalışması, çalışma ortamında esneklik, çalışanı toplum önünde övme, yeterlik ve yetenekleri geliştirme, performansla ilgili geri bildirimler yapması gibi davranışlara önem vermesi örgütte yapısal güçlendirmenin var olduğunun göstergesidir (Odabaş, 2014). Çalışanlarına işinde ve örgüt içinde ilerleme, her daim bilgi ve becerilerini geliştirme için olanak sağlama ve kaynaklarını harekete geçirme fırsatı tanımak (Sürgevil, Tolay ve Topayan, 2013), çalışanın verimliliğini, etkililiğini artırarak örgütteki başarıyı sürekli hale getirecektir. Güçlendirmenin diğer önemli yönü psikolojik güçlendirme ise esasen çalışanların içsel motivasyonunu teşvik etmeye yöneliktir ve idari uygulamaları vurgulayan yapısal güçlendirmeden farklıdır (Yorulmaz et al., 2018). Psikolojik güçlendirme Anlam, yetkinlik, özerklik ve etki psikolojik güçlendirmeyi ortaya çıkartan undurlardır. Çalışanların işlerini değerli olarak algılaması anlam, beceri gerektiren işleri başarıyla yapabilecek özelliğe sahip olması yetkinlik, çalışma özgürlüğüne sahip olmaları özerklik ve başarılarının farklılık oluşturması da etki olarak değerlendirilmektedir. Yapısal güçlendirme örgütün amaçlarına ulaştırılabilmesinde oldukça önemlidir. Çünkü örgüt içinde yapacağı işlerde amaca ulaşmak isteyen birey destek gördüğünde daha verimli ve motive olmuş şekilde işe sarılacaktır. Yapısal güçlendirme okullarda çalışan öğretmenler için öğretmenler için çalışma koşullarının iyileştirilmesi, eksiklerin telafisinin yapılarak giderilmeye çalışılması olarak görülmektedir. Eskiden patronluk taslama anlamında kullanılan müdürlük günümüzde farklı bir anlam kazanmış, öğretmenlerin işini kolaylaştıran bir anlayış kimliğine bürünmüştür. Okullarda öğretmenlerin bilgi ve uzmanlıklarının diğer öğretmenler tarafından saygı ve takdire layık görülmesi anlamlılık, öğrencilere gerekli

kazanımların verilip öğrencilerin gelişimine katkıda bulunulması yetkinlik, ders programı yapma, program geliştirme, planlama gibi işlerin kontrolünü elinde bulundurması özerklik ve aldıkları kararların tüm toplum tarafından kabul edilmesi de etki olarak değerlendirmektedir (Duman, 2018). Okul müdürünün okulda öğretmenleri karara katılmasını sağlaması, sorumluluklar vermesi, kendi branşlarıyla ilgili yetki alanlarını genişleterek çift yönlü bilgi akışının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapması örgütsel güveni destekleyecektir. Böylece okulda başarı ve verimlilik sürekli hale gelecektir (Halis et al., 2007). Ayrıca okul müdürleri güvenilir olabilmek için kişisel dürüstlüğünü göstermeli, karşısındakini önemsemeli, erişilebilir olmalı, etkili iletişim kurabilmeli, personelini karara katmalı, öğretmendeki savunmasızlık duygusunu azaltmalı, öğretmenlerin okuldaki kaynaklara kolay erişimini sağlamalıdır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Kaynaklara ulaşabilen ve etkili kullanan öğretmenin performansı yüksek olacaktır. Çünkü insan kaynaklarının nitelikleri, eğitim örgütlerinde eğitim sistemlerinin hedeflerin gerçekleştirilmesinde temel bir rol oynamaktadır (Yorulmaz et al., 2018). Ancak müfredat içindeki öğretmenlere sağlanan özerklik düzeyi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve karar verme süreci farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde farklılık gösterir. Bir örgütte bu sayılanların bulunabilmesi aslında biraz da örgüt yöneticisinin yeterlikleri ile yakından ilgilidir.

İyi bir yönetici çalışanlarını en etkin şekilde çalıştırabilmesi için onları güçlendirmesi gerekir. Bu da ancak güvenli kurum ortamına sahip örgütlerde sağlanabilir. Kendine ve çalışma arkadaşlarına güvenen yönetici onları güçlendirecek tüm önlemleri almalıdır. Çünkü güven ve güçlendirme kavramları, arasında pozitif yönlü, çift taraflı yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Alanyazını incelendiğinde örgütsel güvenle ilgili olarak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yöneticiye güveni (Çelik ve Bilginer, 2018; Demir, 2019; İslamoğlu et al., 2007; Paşa ve Işık, 2017; Timuroğlu, ve Alioğulları, 2019) işlenmiştir. Bu çalışmada ise okul müdürünün öğretmenlere güveni ile öğretmenleri yapısal olarak güçlendirmeleri işlenmiştir. Çünkü güven karşılıklı bir duygudur. Birlikte çalıştığı öğretmenlere güvenen okul müdürü onların okuldaki kaynaklara kolayca ulaşabilmesi ve onları etkin kullanabilmesi için daha istekli olacak bu durum hem okul müdürünü hem öğretmenlerin yüksek performansta çalışmalarını sağlayarak kendilerinden beklenen görevleri tam ve etkili bir şekilde yapmalarına olanak sağlayacaktır. Bu çalışmada Bolu ili merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin;

1. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri demografik bilgilere (cinsiyet, mesleki kıdem, müdürüyle çalışma süresi) bakımından anlamlı fark göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır? Sorularına cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Bu Araştırmada ilikisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2014)

Katılımcılar

2019-2020 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede görev yapmakta olan 873 öğretmen den çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 283 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,3'ü kadın, %52,7'si erkek; %9,5'i 0-5 yıl, %9,9'u 6-10 yıl, %18,0'ı 11-15 yıl, %26,5'i 16-20 yıl, %36,0'ı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip; %23,7'si 1yıldan az; %46,2'si 1-4 yıl, % 25,8'i 5-8 yıl, %5,3'ü 9 ve üzeri yıl okul müdürüyle birlikte çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi ölçekleri veri Toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda öğretmenlere cinsiyet, mesleki kıdem ve müdürüyle çalışma süresi sorulmuştur.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güvenini Belirleme Ölçeği: Ölçek; Canlı, Demirtaş ve Özer (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirlemeye yönelik dönük 5'li likert tipinde (1-Hiçbir zaman ve 5-Her zaman aralığında) 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yeterlik, itimat edilirlik, açıklık ve yardımseverlik olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin bu araştırmadaki cronbach alpha iç tutarlık katsayısı yeterlik .499, itimat .643, açıklık .700 ve yardımseverlik .715 olarak; toplam ise .492 bulunmuştur.

Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesi Ölçeği: Ölçek; Iliman, Püsküllüoğlu ve Altinkut (2017) tarafından öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilme düzeylerini tanımlamak amacıyla geliştirilmiş olan ölçek 5'li likert tipindedir (1-Kesinlikle katılmıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum). Ölçek karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam olmak üzere 5 alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırmadaki cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .729 ile .816 arasında değişmekte olup toplumda ise .885 bulunmuştur.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması:

Araştırmanın çalışma evrenindeki 480 kişiye dağıtılan ölçeklerden 309 tanesi geri toplanabilmiştir. Ölçeklerden 26'sı eksik veri bulundurduğundan geçersiz sayılmış ve araştırmada 283 verini analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve verilerin dağılımına bağlı olarak non-parametrik testler (Mann-Whitney U, Kruskal Wallis) ile sperman rho korelasyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilen dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirov testiyle incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<05$).

Bulgular, Tartışma ve Yorum

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1'de Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin ne düzeyde olduğuna dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Okul Müdürlerinin Öğretmene Güvenine ve Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşmeleri.

Ölçek	Alt Boyutlar	N		SS
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni	Yeterlik	283	3,6401	,92608
	İtimat edilebilirlik	283	3,3057	1,055774
	Açıklık	283	2,8242	1,08126
	Yardımseverlik	283	4,0824	,86447
	Toplam	283	3,4582	,74689
Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara katılımı destekleyici ortam	283	3,9148	,70679
	Hesap verebilir ortam	283	3,4019	,70300
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	283	4,0424	,85773
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	283	4,0424	,65890
	Özerkliği destekleyici ortam	283	4.1637	,62194
	Toplam	283	3,9380	,61482

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürünün öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmen görüşlerin toplamda ($\overline{X}$=3,4582), yeterlik ($\overline{X}$=3,6401) ve yardımseverlik $\overline{X}$ (=,0824) alt boyutlarında 'çoğunlukla'; itimat edilirlik ($\overline{X}$=3,3057) ve açıklık ($\overline{X}$=2,8242) alt boyutlarında ise 'bazen' düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmenlerin toplamda, yeterlik ve yardımseverlik alt boyutlarında "çoğunlukla" şeklinde görüş bildirmesi birlikte çalıştıkları müdürün kendilerini çalışmalarında desteklediğini, pedagojik alanda kendilerini yeterli gördüğünü, başarılarını takdir edildiğini, okuldaki sorunların çözümünde fikir beyan edebildiklerini, iyi niyetinin suistimal edilmeyeceğini, kendisine zarar verici bir eylemde bulunmayacağını bildiğini göstermekte olup bu durum okul müdürü açısından da olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin itimat edilirlik ve açıklık alanlarında ise "bazen" düzeyinde görüş bildirmesi de nöbet görevlerini yerine getirmede, derse giriş çıkış saatlerinde kontrol etmesi, okula ilişkin planlarını öğretmenle paylaşmaması gibi konularda öğretmene güveninin daha az olduğunu göstermekte olup bu da müdür açısından olumsuzluk teşkil etmektedir. Çünkü okulun en önemli paydaşları olan okul müdürü birlikte çalıştığı diğer önemli bir paydaş öğretmenlere güven duymak zorundadır. Güven ortamının sağlanamadığı kurumlarda başarı beklemek zordur. Canlı, (2016) da yaptığı çalışmada yeterlik ve yardımseverlik alt boyutlarında çoğunlukla, itimat edebilirlik, açıklık alt boyutlarında ve toplamda bazen şeklinde bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Tablo 1'de öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine ilişkin görüşleri sırasıyla; kolaylaştırıcı okul ortamı

($\overline{X}$=4,0424), özerkliği destekleyici ortam ($\overline{X}$=4.1637), hesap verebilir ortam ($\overline{X}$=4,0053), karara katılımı destekleyici ortam ($\overline{X}$=3,9148) alt boyutlarında ve toplam boyutta ($\overline{X}$=3,9380) 'katılıyorum'; mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\overline{X}$=3,4019) alt boyutunda ise 'kararsızım' şeklinde görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okulda kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerinin alındığını, branşlarıyla ilgili ihtiyaç duydukları malzemeleri sağlamaları konusunda söz sahibi olduklarını, öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim verildiğini, öğretmenlere okulda yapacakları etkinliklerde ya da alacakları sorumluluklarda her türlü kolaylığın sağlandığını öğretmenlerin okulda ve derslerinde gerektiğinde inisiyatif alabildiklerini söylemeleri birçok konuda desteklendiklerini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunda ise kararsızım şeklinde bildirdikleri görüşlerde ise öğretmenlerin başarılarından sonra ödüllendirilmeleri, yaratıcı düşüncelerinin desteklendiği, okulun aylık bilim/sanat dergisine abone olması gibi konularda daha az desteklendiğini göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde (Altınkurt et al., 2016; Duman, 2018; İhtiyaroğlu, 2017; Uygur, Arabacı ve Bakır, 2019; Yorulmaz et al., 2018 benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Balyer, Özcan, ve Yıldız (2017) yaptıkları nitel çalışmada öğretmenler yöneticilerin, kendilerini okuldaki bazı konularda kararlara katmaları kosunda memnun olduklarını, yöneticilerin mesleki gelişimleri için kendilerine statülerinin yükseltilmesi için destek olmalarını beklediklerini ama bu konuda gerekli desteği alamadıklarını, öz yeterliklerinin güçlendirilmesi için de motivasyonel ve eylemsel teşvikler konusunda cesaretlendirilmediklerini dile getirmişlerdir.

2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2'de okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, okul müdürüyle çalışma süresi) göre anlamlı fark gösterip göstermediğine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerini Öğretmenler Güveni ve Öğretmenlerin Yapısal Desteklenmesine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Toplamı	U	P
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni	Yeterlik	Kadın	134	19021,00	9976,000	,992
		Erkek	149	21165,00		
	İtimat edilebilirlik	Kadın	134	18314,00	9269,000	,297
		Erkek	149	21872,00		
	Açıklık	Kadın	134	17290,00	8245,000	,011
		Erkek	149	22896,00		
	Yardımseverlik	Kadın	134	18560,50	9515,500	,484
		Erkek	149	21625,50		
	Toplam	Kadın	134	18022,00	8977,000	,143
		Erkek	149	22164,00		
Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni	Karara katılımı destekleyici ortam	Kadın	134	19052,00	9959,000	,972
		Erkek	149	21134,00		
	Hesap verebilir ortam	Kadın	134	19039,50	9971,500	,987
		Erkek	149	21146,50		
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	Kadın	134	18967,50	9922,500	,930
		Erkek	149	21218,50		
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	Kadın	134	18598,50	9553,500	,530
		Erkek	149	21587,50		
	Özerkliği destekleyici ortam	Kadın	134	19528,00	9483,00	,463
		Erkek	149	20658,00		
	Toplam	Kadın	134	18936,00	9891,000	,894
		Erkek	149	21250,00		

p<.05

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine yönelik öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre yeterlik (U=9976,000), itimat edilirlik (U=9269,000), yardımseverlik (U=9515,500) alt boyutlarında ve toplam boyutta (U=8977,000) anlamlı fark bulunmazken; açıklık alt boyutunda (U=8245,000, p<.05) erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya göre okul müdürleri erkek öğretmenlere daha fazla güvenmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre müdürleri tarafından daha az güvenilir bulunmalarında okul müdürlerinin genellikle erkek olması ve kadın öğretmenlerle daha samimi bir iletişim ortamı oluşturamaması etkili olmuş olabilir. Çünkü erkek müdürler erkek öğretmenlerle daha rahat iletişim kurabilir ve kendi sorunlarını paylaşabilir, başkalarıyla ilgili fikirlerini daha kolay paylaşabilir. Bu çalışmaya benzer olarak Canlı (2016) yaptığı çalışmada da okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin yeterlik ve açıklık boyutuna ilişkin erkek öğretmenler lehine fark bulurken; Duman (2018) da yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin yöneticiye

güven algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulmuştur.

Öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karara katılımı destekleyici ortam (U=9959,000), hesap verebilir ortam (U=9971,500), mesleki gelişimi destekleyici ortam (U=9922,500), kolaylaştırıcı okul ortamı(U=9483,00), özerkliği destekleyici ortam (U=9483,00) ve toplam boyutta (U=9891,000) anlamlı fark bulunamamıştır. Bu durum öğretmenlerin kadın ya da erkek olması onların okul müdürü tarafından desteklenmesini etkilememektedir. Bu durum ise okul müdürünün öğretmenleri cinsiyetine göre değerlendirmediğini göstermektedir. Okul müdürü cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm öğretmenleri okuldaki konularda karara katılmalarını, toplantılarda kararların tartışılarak alındığını, okulda öğretmenlerin entellektüel olarak gelişmelerini sağlayacak okul ortamı sunduğunu, öğretmenlerin sorumluluk almalarının desteklendiğini, öğretmenlerin dersiyle ilgili konularda bireysel kararlar alabilmesinin desteklendiğini göstermektedir. İhtiyaroğlu (2017), Altınkurt vd. (2016) ile Batuk (2011) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Duman (2018) da yaptığı Araştırmada yapısal güçlendirmeninn fırsatlar, bilgi, kaynaklar, destek, biçimsel güç, biçimsel olmayan güç ögeleri ile genel yapısal güçlendirme puan ortalamalarını cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı bulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	U	P	Farkın Kaynağı
Okul Müdürlerinin Öğretmene Güveni	Yeterlik	0-5 yıl	27	141,72	3,139	,535	
		6-10 yıl	28	126,18			
		11-15 yıl	51	142,14			
		16-20 yıl	75	154,41			
		21 yıl ve üstü	102	137,22			
	İtimat edilirlik	0-5 yıl	27	140,52	1,593	,810	
		6-10 yıl	28	128,23			
		11-15 yıl	51	151,52			
		16-20 yıl	75	143,79			
		21 yıl ve üstü	102	140,10			
	Açıklık	0-5 yıl	27	117,02	11,882	,018	2-4
		6-10 yıl	28	105,09			
		11-15 yıl	51	137,64			2-5
		16-20 yıl	75	148,84			
		21 yıl ve üstü	102	155,90			
	Yardımseverlik	0-5 yıl	27	123,94	6,500	,165	
		6-10 yıl	28	114,66			
		11-15 yıl	51	139,34			
		16-20 yıl	75	148,69			
		21 yıl ve üstü	102	150,69			
	Toplam	0-5 yıl	27	124,33	5,066	,281	
		6-10 yıl	28	117,18			
		11-15 yıl	51	143,43			
		16-20 yıl	75	151,39			
		21 yıl ve üstü	102	145,87			

Tablo 3. (devam)

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	U	P
Öğretenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara katılımı destekleyici ortam	0-5 yıl	27	130,41	6,880	,142
		6-10 yıl	28	107,54		
		11-15 yıl	51	147,57		
		16-20 yıl	75	151,18		
		21 yıl ve üstü	102	145,00		
	Hesap verebilir ortam	0-5 yıl	27	132,43	4,851	,303
		6-10 yıl	28	118,50		
		11-15 yıl	51	145,22		
		16-20 yıl	75	155,08		
		21 yıl ve üstü	102	139,76		
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	0-5 yıl	27	141,57	2,549	,636
		6-10 yıl	28	125,66		
		11-15 yıl	51	137,96		
		16-20 yıl	75	152,62		
		21 yıl ve üstü	102	140,81		
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	0-5 yıl	27	130,00	8,350	,80
		6-10 yıl	28	122,46		
		11-15 yıl	51	149,36		
		16-20 yıl	75	156,47		
		21 yıl ve üstü	102	141,27		
	Özerkliği destekleyici ortam	0-5 yıl	27	142,76	1,582	,812
		6-10 yıl	28	128,91		
		11-15 yıl	51	144,32		
		16-20 yıl	75	149,51		
		21 yıl ve üstü	102	138,71		
	Toplam	0-5 yıl	27	130,00	6,047	,196
		6-10 yıl	28	112,32		
		11-15 yıl	51	146,64		
		16-20 yıl	75	154,01		
		21 yıl ve üstü	102	142,17		

p<.05

Tablo 3'te okul müdürlerinin öğretmenlere güveni değerleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde yeterlik (U=3,139), itimat edilirlik (U=1,593) ve yardımseverlik (U=6,500) alt boyutları ile toplam (U=5,066) boyuta anlamlı fark bulunmazken açıklık (U=11,882) boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle ($\overline{X}$=105,09), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=148, 84) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=155,90) arasında 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu okul müdürlerini kıdemi fazla öğretmenlere daha fazla güvendiğini göstermektedir ve kıdemi fazla öğretmenlerin okul kurallarını ve işleyişi konusunda yeterli tecrübeye sahip olmaları ile açıklanabilir. Genç öğretmenler öğretmenlik mesleğiyle ilgili daha az tecrübeye sahip oldukları için okul müdürleri tarafından daha az güvenilir bulunmuş olabilir. Kıdemli öğretmenler risk almaya daha hevesli iken yeni öğretmenler risk alma konusunda biraz daha çekingen davranabilirler. Benzer şekilde Canlı'nın (2016) çalışmasının sonuçlarında da fark görülmekte iken Duman'ın (2018) yaptığı araştırmada ise yöneticiye güven puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öğret menlerin yapısal olarak desteklenmesine yönelik görüşleri kıdem değişkenine göre karara katılımı destekleyici ortam (U=6,880), hesap verebilirlik ortam (U=4,851), mesleki gelişimi destekleyici ortam

(U=2,549), kolaylaştırıcı okul ortamı (U=8, 350), özerkliği destekleyici ortam (U=1,582) alt boyutlarında ve toplam (U=6,047) boyutta anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu durum okul müdürlerinin mesleğe yeni başlamış ya da mesleğinde yıllarca çalışmış olsun eşit şekilde tüm öğretmenlere okulun imkanlarından yararlandırıldığını, mesleki konularda desteklediğini, okuldaki kararlarda hepsinin fikrini önemsediğini göstermektedir. Literatürde de (Batuk, 2011; Duman, 2018; İhtiyaroğlu, 2017; Odabaş, 2014) benzer sonuçlara rastlanmaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ile Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine Dair Mann Whitney-U Testi Sonuçlar

Ölçek	Alt Boyutlar	Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	N	Ortalama	U	P
Okul Müdürlerinin Öğretmene Güveni	Yeterlik	1 yıldan az	67	162,79	7,493	,058
		1-4 yıl	128	130,36		
		5-8 yıl	73	145,95		
		9 yıl ve üzeri	15	129,27		
	İtimat edilirlik	1 yıldan az	67	146,69	5,464	,141
		1-4 yıl	128	147,37		
		5-8 yıl	73	137,42		
		9 yıl ve üzeri	15	97,53		
	Açıklık	1 yıldan az	67	141,48	,716	,869
		1-4 yıl	128	138,33		
		5-8 yıl	73	148,29		
		9 yıl ve üzeri	15	145,07		
	Yardımseverlik	1 yıldan az	67	134,49	5,906	,116
		1-4 yıl	128	135,23		
		5-8 yıl	73	161,44		
		9 yıl ve üzeri	15	138,73		
	Toplam	1 yıldan az	67	152,13	2,966	,397
		1-4 yıl	128	135,25		
		5-8 yıl	73	148,08		
		9 yıl ve üzeri	15	124,77		

Öğretenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	Karara katılımı destekleyici ortam	1 yıldan az	67	152,81	4,098	,251
		1-4 yıl	128	133,79		
		5-8 yıl	73	150,44		
		9 yıl ve üzeri	15	122,73		
	Hesap verebilir ortam	1 yıldan az	67	147,60	1,404	,705
		1-4 yıl	128	138,02		
		5-8 yıl	73	146,89		
		9 yıl ve üzeri	15	127,10		
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	1 yıldan az	67	150,92	1,511	,680
		1-4 yıl	128	136,57		
		5-8 yıl	73	144,49		
		9 yıl ve üzeri	15	136,37		
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	1 yıldan az	67	141,76	4,699	,195
		1-4 yıl	128	135,82		
		5-8 yıl	73	157,80		
		9 yıl ve üzeri	15	118,93		
	Özerkliği destekleyici ortam	1 yıldan az	67	142,04	3,832	,280
		1-4 yıl	128	139,32		
		5-8 yıl	73	150,90		
		9 yıl ve üzeri	15	121,37		
	Toplam	1 yıldan az	67	150,04	6,047	,196
		1-4 yıl	128	134,20		
		5-8 yıl	73	152,32		
		9 yıl ve üzeri	15	122,40		

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürünün öğretmenlere güvenine yönelik öğretmen görüşleri yererlik (U=7,493), itimat edebilirlik (U=5,464), açıklık (U=,716) yardımseverlik (U=5,906) alt boyutlarında ve toplam (U=2,966) boyutta okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı fark göstermemektedir**.** Güven bir örgütte çalışanların sahip olduğu kişilik özelliklerine, kültürel ve sosyal faktörlere, bireyin ruh hali gibi birçok değişkene bağlıdır ancak birlikte çalışmak ya da birlikte geçirilen süre bireylerin birbirine güvenini etkilemediğini göstermektedir. Alan yazını incelendiğinde Canlı'nın (2016) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Araştırmasının nitel boyutunda ise öğretmenlerin ve müdürlerin çoğuna göre birlikte görev yapma süresinin müdürlerin öğretmenlere güvenini etkilemeyeceği, az sayıdaki öğretmene ve müdüre göre ise birlikte görev yapma süresinin öğretmenleri daha yakından tanıma fırsatı sağlayarak müdürlerin öğretmenlere güvenlerini etkileyeceği görüşü ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşleri güçlendirilmesi karara katılımı destekleyici ortam (U=4,098), hesap verebilir ortam (U=1,404), mesleki gelişimi destekleyici ortam (U=1,511), kolaylaştırıcı okul ortamı (U=4,699) ve özerkliği destekleyici ortam (U=3,832) alt boyutlarında ve toplam (U=6,047) boyutta okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durum okul müdürlerinin tamamı okulunda birlikte çalıştığı öğretmenlerin çalışma süresine bakmaksızın okuldaki işleyişe öğretmeni dahil ettiği anlamına gelmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak üzere yapılan Spearman Rho Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveni ve Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Korelasyon Analizi Tablosu

			Okul müdürlerinin öğretmene güveni				
	Boyut		**Yeterlik**	**İtimat edilirlik**	**Açıklık**	**Yardım severlik**	**Toplam**
Öğretmenlerin Yapısal Olarak Güçlendirilmesi	Karara katılımı destekleyici ortam	r	,676**	,231**	,406**	,578**	,628**
		P	,000	,000	,000	,000	,000
	Hesap verebilir ortam	r	,643**	,221	,409**	,595**	,612**
		P	,000	,000	,000	,000	,000
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	r	,619**	,298**	,416**	,417**	,602**
		p	,000	,000	,000	,000	,000
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	r	,630**	,191**	,348**	,611**	,576**
		P	,000	,001	,000	,000	,000,
	Özerkliği destekleyici ortam	r	,549**	,188**	,297**	,569**	,511**
		p	,000	,001	,000	,000	,000,
	Toplam	r	,715**	,255**	,427**	,635**	,670**
		P	,000	,000	,000	,000	,000

* p<.05** p<.01

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşleri arasında; okul müdürlerinin öğretmene güveni ölçeğinin yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik ölçeğin tüm alt boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü; toplam boyutta ise yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Okul müdürü işini iyi yapan, etkili iletişim kurabilen, yaptığı çalışmaları desteklediği öğretmenleri okulun kararlarına dahil ettiği, okulla ilgili tüm gelişmelerden öğretmenleri haberdar ettiği, öğretmenleri yaratıcı düşünme konusunda desteklediğini, öğretmenlere her türlü etkinlikte kolaylıklar sağladığı, öğretmenlerin gerektiğinde insiyatif almasını desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki olarak yeterliliğine güvenen müdürler öğretmenleri yapısal olarak güçlendirilmesinde etkili bir unsurdur.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin itimat edilirlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin tüm alt boyutları ile toplamda düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Öğretmenlerine itimat eden bir okul müdürü düşük düzeyde de olsa olumlu olarak öğretmenleri yapısal olarak desteklenmektedir. Okul müdürü nöbetini düzenli tutan, okul giriş çıkışlarına dikkat eden, sorumluluklarını uyarıya gerek kalmadan yerine getiren öğretmenleri de okuldaki oluşturulacak kurullar konusunda fikrini alır, başarılı öğretmenleri ödüllendirir, kendisine iletilen sorunları kısa sürede çözümler, öğretmenleri derslerinde kullanacakları ölçme değerlendirme yöntemlerinde özgür davranmalarını sağlar.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin açıklık alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesini ölçeğinin karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutlarında pozitif yönlü orta düzeyde; özerkliği destekleyici ortam alt boyutu ile toplam boyutta düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Okul müdürü öğretmenlere duygu ve düşüncelerini açıklayabildiği ölçüde öğretmenleri karara katmakta ve mesleki olarak desteklemektedir. Okulla ilgili planlarını, başkaları hakkındaki olumsuz fikirlerini, açıklama ve sır saklama konusunda öğretmenlere güvenen bir okul müdürü onları okuldaki branşlarıyla ilgili konularda, ihtiyaç duyulan malzemelerin temininde, okulu aylık bilim sanat dergilerini temin etme, öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili dönüt verme gibi konularda destekler.

Okul müdürlerinin öğretmene güveni ölçeğinin yardımseverlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin alt boyutlarında ve toplam boyutta orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır.

Okul müdürleri yardım konusunda öğretmenlere güvenirse öğretmenler okulda tüm alanlarda desteklendiğini hissetmektedirler.Okul müdürü iyi niyetinin suistimal edilmeyeceğini, kendisine zarar verecek bir eylem yapmayacağını düşündüğünde, çevresindekilere anlayışlı davrandığını düşündüğü öğretmenlere güvenmekte ve onları okuldaki kararlara katmakta, onlara kendilerini geliştirici okul imkanı sağlamakta, yapacakları her türlü çalışmayı desteklemekte, ve kendi dersleri konusunda sorumluluk alabilmelerini sağlamaktadır.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin toplam boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin tüm alt boyutları ile toplam boyutta orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Okul müdürünün tüm olarak öğretmenlere güvenmesi her yönden öğretmeni desteklediği anlamına gelmektedir.

Bu bulgular okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu okul müdürlerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlere güvendiğini ve onları okulda okul imkânlarını kullanmaları konusunda desteklediğini göstermektedir. Öğretmenlere güvenen okul müdürü onları her anlamda desteklemekte okulda rahat çalışabilmeleri bazı konularda sorumluluk alabilmeleri gibi konularda desteklemektedir. Alan yazını incelendiğinde Altınkurt vd. (2016) yaptığı çalışmada yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat ögeleri ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olduğunu; Batuk(2011) yaptığı çalışmada yapısal güçlendirme ile bireysel performans arasındaki ilişkide çalışmaya tutkunluğun kısmi ara değişken işlevine sahip olduğunu ; Gedik (2017) yaptığı çalışmada güçlendirme boyutları arasında- güçlendiren lider, yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme- pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğunu; Duman (2018) ise çalışmasında yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider üye etkileşiminin psikolojik güçlendirmenin yordayıcılıklarını pozitif yönlü anlamlı bulmuştur. Polatçı ve Özçalık (2013) çalışmasında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin tükenmişliği negatif, yapısal güçlendirmenin işyeri nezaketsizliğini negatif ve işyeri nezaketsizliğinin tükenmişliği pozitif yönde etkilediğini; Odabaş (2014) da araştırmasında yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olduğunu ama bu ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken olmadığını bulmuştur. rolü oynamadığını tespit etmiştir. İhtiyaroğlu (2017) de araştırmasında öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiler tespit etmiştir. Canlı (2017) ise çalışmasında yeterlik, itimat edilirlik, açıklık ve yardımseverliğin okul iklimi ölçeğinin tamamı ile orta düzeyde bir ilişki; yeterliğin, yardımseverliğin okul iklimi ölçeğinin tamamı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; itimat edilirliğin ve açıklığın ise önemli bir etkiye sahip olmadığı tespit ederken araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin ve müdürlerinin hepsinin okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine olumlu bir etkisi olduğu görüşünde oldukları tespit etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda okul müdürünün öğretmenlere güvenine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler okul müdürlerinin toplamda ve mesleki yeterlik ile yardımseverlik konularında kendilerine önemli ölçüde güvendiklerini düşünmektedirler. İtimat edilirlik ve açıklık boyutlarında ise öğretmenler okul müdürlerini kendilerine zaman zaman da olsa güvendiklerini düşünmektedirler. Bu da okul müdürlerinin öğretmenlere güveni yeterlikleri ve yardımseverlikleri konusunda itimat edilebilirlik ve açıklık konularından daha fazla olduğu görülmektedir. Güven insan ilişkilerinin düzeyini belirlemede de önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Okul müdürünün öğretmenlere güvendiğini göstermesi öğretmenler ile müdürler arasında olumlu ilişkiler geliştirecektir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam, hesap verebilirlik ortamı, karara katılımı destekleyici ortam alt boyutları ile toplamda boyutta okul tarafından desteklendiğini düşündükleri ancak mesleki gelişimi destekleyici ortam alt boyutunda ise kararsız olduklarını yani tam olarak desteklendiklerini düşünmedikleri şeklinde görülmektedir. Okul müdürü öğretmenleri her alanda desteklemektedir. Ancak mesleki gelişimlerini az olarak desteklemesinde öğretmenlerin bireysel özellikleri etkili olabilir. Çünkü mesleki olarak kendini geliştirmek istemeyen öğretmen için okul müdürünün yapacağı çok bir şey de yoktur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmene güvenine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yeterlik, itimat edilirlik, yardımseverlik alt boyutlarıyla toplamda anlamlı fark oluşturmazken; açıklık alt

boyutunda erkekler lehine anlamlı fark oluşturduğu; öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşlerinde alt boyutlarda ve toplamda cinsiyet değişkenini anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Okul müdürleri erkek öğretmenlere daha fazla güvenmektedir. Çünkü erkekler daha sağduyuludur. Ayrıca okul müdürleri genellikle erkek olduğundan bir duygularını ve düşüncelerini anlatmakta kadın öğretmenleri tercih etmek istemeyebilirler.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine yönelik öğretmen görüşlerinde kıdem değişkeni göre yeterlik, itimat edilirlik, yardımseverlik alt boyutları ile toplamda anlamlı fark oluşturmazken; açıklık alt boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark oluşturmuştur. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerine daha az güvendiğini düşünmektedirler. Çünkü genç öğretmenler mesleğin özelliklerini ve insan ilişkileri konusunda biraz daha çekingen davranabilirler. Kıdemli öğretmenler ise çok fazla kişiyle farklı okullarda birlikte çalışmayı öğrenmiş ve güven sağlamayı başarmış olabilirler. Fakat kıdem değişkeni öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinde belirleyici bir değişken değildir.

Okul müdürüyle çalışma süresi okul müdürlerinin öğretmenlere güvenine yönelik öğretmen görüşlerinde ve öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinde belirleyici bir değişken değildir. Okul müdürlerinin çalıştıkları öğretmenlere güven duymalarında birlikte çalışma süreleri çok da etkili değildir**.** Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik görüşleri; okul müdürlerinin öğretmene güveni ölçeğinin yeterlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine yönelik ölçeğin tüm alt boyutlarında orta; toplam boyutta ise yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu durum güvenin önemli olduğunu ve öğretmenlerine mesleki yeterlilik konusunda güvenen okul müdürünün öğretmenleri desteklemede daha etkin olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin itimat edilirlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam boyut arasında ise düşük düzeyli pozitif ilişki vardır. Güven kuşku duymadan bağlanmak anlamına gelmekte olup itimat edilebilir olmayı da içinde barındırır. İtimat edilebilir olduğunu düşündüğü öğretmenleri okul müdürü az da olsa okuldaki imkanlar konusunda desteklemektedir.

Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin açıklık alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesini ölçeğinin karara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam ve kolaylaştırıcı okul ortamı alt boyutları arasında orta; özerkliği destekleyici ortam alt boyutu ile toplam boyutta düşük düzeyde pozitif ilişki vardır. Öğretmenlere kendi duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edecek kadar güvenen okul müdürü öğretmenleri okuldaki kararlara katmakta, onlara hesap vermekte, öğretmenleri mesleki konularda gelişimlerine destek vermekte ve okulda yapılan tüm etkinliklerde her türlü kolaylığı sağlamaktadır. Ancak yine de öğretmenlerin tam anlamıyla okulda özerk davranmasını ise az desteklemektedir.

Okul müdürlerinin öğretmene güveni ölçeğinin yardımseverlik alt boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin tüm alt boyutları ile toplam boyutta orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Öğretmenlerin yardımsever olduğunu düşünen okul müdürü yine öğretmenleri yapısal olarak tüm alanlarda genel olarak desteklemektedir. Çünkü okul işbirliğini gerektiren örgütlerdir. Bu nedenle de işlerin kolaylaştırılması biraz da müdür ve öğretenlerin birbirlerine yaptıkları yardımların önemi büyüktür. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ölçeğinin toplam boyutu ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi ölçeğinin tüm alt boyutlar ile toplam boyut arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Bu durum öğretmenlerine güvenen okul müdürlerinin öğretmenleri okulda desteklediğini göstermektedir. Çünkü güven önemli bir kavram olup kişisel bir boyut da taşımaktadır. O nedenle birine güvenmek zor bir durum olup güven sağlandığında da kişilere her türlü kolaylığın sağlandığını göstermektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdadır.

1. Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin itimat edilirlik ve açıklık boyutlarında da yüksek düzeyde olması için okul içinde öğretmenlerin görevlerini yerine getirip getirmediğini nöbet, derse giriş çıkış saatleri gibi konularda görevlerini tam ve eksiksiz yerine getirip getirmediği hususunda öğretmenlere güvendiğini gösterir davranışlar sergilemelidir.
2. Okul müdürlerini kadın öğretmenlere güveni daha az bulunmuştur. Bunun için kadın müdürlerin sayısı arttırılmalı ya da okul müdürlerinin kadın öğretmenlere niçin daha az güvendikleri konusu nitel çalışmalarla araştırılabilir.

3. Okul müdürlerinin mesleki kıdemi yüksek öğretmenlere olan güveninin yüksek, genç öğretmenlere güvenin neden az olduğu konuları nitel çalışmalarla araştırılabilir.
4. Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenmesi ve öğretmenleri eğitim öğretim faaliyetleri konusunda aktif katılımı konusunda desteklemesi eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttıracağı için okul müdürünün okulda güven ortamını sağlanması gerekmektedir

Kaynakça

Altınkurt, Y. Türkkaş Anasız, B. & Ekinci, E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 41(*187), 79-96.

Balyer, A. Özcan, K. & Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: school administrators' roles. *Eurasion Journal of Educationall Reseaech*, *70*, 1-18.

Batuk, S. (2011). The relatıonshıps between structural empowerment, work engagement, self-rated performance and the moderatıng effect of preferred level of empowerment. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Canlı, S., Demirtaş, H. & Özer, N. (2017). Okul müdürlerinin öğretmenlere güvenini belirleme ölçeği- Öğretmen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 103-117.

Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi, XXII* (2), 637-65.

Çelik, M. & Bilginer, F G.(2018). Psikolojik sermayenin iş tatmini uzerine etkisinde lidere duyulan güvenin aracılık rolü: turizm sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (31). 138-160.

Çokluk Bökeoğlu, Ö & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55,* 211-233.

Demir, S. (2019). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin yöneticisine duyduğu güven ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*.165 EkSayı (165-180), DOI: 10.26468/trakyasobed.468817.

Demircan, N. & Ceylan A.(2003). Örgütsel güven kavram: Nedenleri ve sonuçlar. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(2), 139-150.

Duman, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Gedik, S. (2017) The effect of empowering leader behaviours on employees' psychological and structural empowerment: public bank example. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Halis, M., Gökgöz, G. S. & Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. Manas Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 187-205.

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 361-378.

İliman Püsküllüoğlu, E. & Altınkurt, Y. (2017) Development of teachers' structural empowerment scale (tses): a validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, *6*(1), 118-132.

İslamoğlu, G., Birsel, M. & Börü, D. (2007). Kurum içinde güven yöneticiye, iş arkadaşlarına ve kuruma yönelik güven ölçümü (alan araştırması ve sonuçları). İnkılap Kitapevi, İstanbul.

Karasar, N. (2014) Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıranlı Güngör, S. (2018). Lider-üye etkileşimi ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 1147-1162.

Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 79-93.

Köprülü, O. & Helvacı, İ. (2018). örgütsel güven ile bireysel iş performansı arasındaki ilişki. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 6* (5), 47-55. E-ISSN: 2147-7035.

Macmillan, R. B, Meyer, M.J. & Northfield, S. (2004). Trust and ıts role in principal succession: a preliminary examination of a continuum of trust. *Leadership and Policy in School, 3* (4), 275-294. DOI: 10.1080/15700760490901993

Odabaş, İ. (2014). yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, N. Demirtaş, H. Üstüner, M. & Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi,* (7), 103–124.

Özer, N., Dönmez, B. & Atik, S. (2016). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ve öğretmenlere güven düzeylerinin incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 40*(1), 259-280.

Paşa, Ö. & Işık, A. N. (2017).Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 16*(60).134-144.Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278.

Polatçı, S. & Özçalık, F. (2013). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin işyeri nezaketsizliği ve tükenmişliğe etkisi. *İşletme Bilimi Dergisi. 1*(1). 17-34.

Sürgevil, O., Tolay, E. & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University, 8*(31), 5371-5391.

Şener Pars. M. & Elma, C. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies,* 13(4), *1097-1112. http://dx.doi.org/10.7827.*

Tamer, İ. (2012). Kurumlarda bireylerarası güven: Eğitim kurumlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21), 337-352.

Timuroğlu, M. K. & Alioğulları, E. (2019). Örgütsel güvenin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi: erzurum ili araştırma görevlileri üzerine bir araştırma, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 33*(1), 243-264.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptualand empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36*(4), 334-352. MCB University Press, 0957-8234.

Uygur, K. & Bakır Arabacı, İ. (2019) Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elâzığ ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,16*(1), 744–770.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. & Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenler arasındaki ilişki yapısal ve psikolojik güçlendirme ve özerklikleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8* (2), 81-96. http://ebad-jesr.com

Görevlendirme Usulüyle Görev Yapan Yöneticilerin Hesap Verebilirlik ve Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Şeyma Bilyay, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, seymabilyay@gmail.com

Prof.Dr.Mehmet Özbaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, mozbas@erzincan.edu.tr

Öz

Günümüzde eğitim öğretim kalitesinin geliştirilmesi eğitimde hedeflenen önemli amaçların başında gelmektedir. Bu önemli hedefe ulaşmak için okullardan eğitim sürecinde ortaya çıkan başarı veya başarısızlığın sorumluğunu üstlenmeleri ve okullarını okul etkililiği açısından daha iyi bir noktaya getirmeleri beklenmektedir. Günümüzdeki gelişmiş kurumsal yönetimlere baktığımızda bu yönetimlerin en önemli özelliklerinden birinin de hesap verebilirlik olduğu görülmektedir. Hesap verebilirlik kavramı ile denetim kavramının sıkı ve ayrılmaz bir ilişkisi vardır. Hesap verebilirlik bir örgütteki yönetimden sorumluların, yetki ve sorumluluklarını kullanımlarına ilişkin olarak kişilere karşı cevap verebilir olma, aldıkları kararlar ve yaptıkları eylemlere yönelik eleştiri ve talepleri dikkate alarak bu konuda hareket etme şeklinde tanımlanabilir. Bu araştırma ile görevlendirme usulüyle görev yapan yöneticilerin okullarda hesap verebilirlik ve okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma konusuna ilişkin inceleme alanını Erzincan ilinin İliç ilçesinde görevlendirme usulüyle görev yapan 1 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lise yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kıdemleri 1-5 yıl arasında olup hepsi görevlendirme usulüyle çalışan okul yöneticileridir. Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 5 adet soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilk 2 soru hesap verebilirlik, diğer 2 soru okul etkililiğine odaklanırken son soru hesap verebilirlik ve okul etkililiğine ilişkin önerilere odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, yöneticilerin hesap verebilirlik açısından kendilerini eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm unsurlara ve üst makamlara karşı sorumlu hissettiklerini; yöneticilerin hesap verebilirlik ile ilgili yasal ve yönetsel yaptırımları yeterli bulmadıklarını göstermiştir. Okul yöneticileri etkili okulların yasal olarak bir sorunla karşı karşıya gelmediklerini bunun sonucunda da eğitim öğretim faaliyetlerini daha etkili bir şekilde yürüttükleri bildirmişlerdir. Okul yöneticileri ayrıca okullarda yapılan denetimlerin sıklıklarını yeterli bulmadıklarını, denetimlerin gerektiği gibi yapılmadığını ve bu durumun okul yöneticilerinde rahatlığa neden olduğunu bildirmişlerdir. Okul yöneticileri bu ifadelere ek olarak hesap verebilirlik ile okul etkililiği arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve iki kavramın da birbirini etkilediğini ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullarda hesap verilebilirliğin sağlanması ve okul etkililiğinin arttırılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Görevlendirme, Hesap verebilirlik, Okul Etkililiği, Okul Yöneticisi*

Abstract

Improving the quality of education is one of the most important goals aimed in education today. In order to achieve this important goal, schools are expected to take responsibility for the success or failure that arises during the education process and take their schools to a better point in terms of school effectiveness. When we look at today's advanced corporate governments, it is seen that one of the most important features of these administrations is accountability. The concept of accountability and audit has a tight and integral relationship. Accountability can be defined as being able to respond to individuals regarding the use of their responsibilities and responsibilities in an organization, and to act on this issue by taking into account the criticism and demands regarding the decisions they take and the actions they take. With this research, it is aimed to determine the opinions of the administrators working with the assignment method regarding accountability and school effectiveness in schools. 1 primary school, 2 secondary schools and 2 high school administrators working in İliç, Erzincan have formed the study area related to the research subject. The seniority of the school administrators participating in the research is between 1-5 years and all of them are school administrators working with the

assignment method. In the research process, a semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. There are 5 questions in the interview form. The first 2 questions focused on accountability, the other 2 focused on school effectiveness, while the last question focused on accountability and recommendations on school effectiveness. The results of the research indicate that administrators feel responsible for all elements and senior authorities involved in the education-training process in terms of accountability; showed that managers do not find the legal and administrative sanctions regarding accountability sufficient. School administrators reported that effective schools do not face a legal problem and as a result, they carry out educational activities more effectively. School administrators also reported that they did not find the frequency of the inspections carried out in schools sufficient, the inspections were not performed properly and this situation caused comfort for the school administrators. In addition to these statements, school administrators stated that there is a close relationship between accountability and school effectiveness and that both concepts affect each other. In line with the results obtained from the research, suggestions were made on ensuring accountability in schools and increasing school effectiveness.

Keywords: *Assignment, Accountability, School Effectiveness, School Manager*

Giriş

Hesap Verebilirlik

Denetim kavramı örgütsel eylemlerin daha önceden karar verilmiş amaçlar doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılma sürecidir (Aydın, 1993). Eğitim her millet için önemli olduğundan onu yönetmek ve denetlemek üzere bir sistemin kurulması fikri kaçınılmazdır fakat eğitimde denetimde kimlerin sorumlu olacağı veya denetimin nasıl yapılacağı soruları gündeme gelmiştir. Eğitimi kimlerin denetlemesi ve yönetmesi gerektiği sorusuna, bir halkın tarihi ve felsefesine göre farklı cevaplar verilebilir (Cramer ve Browne, 1974). Bu noktada, öğretmenin eğitim sürecinde tek sorumlu kabul edilmesinden ziyade bu sürecin içinde birçok değişkenin var olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Çünkü eğitim sürecini tek bir değişkenle açıklamak mümkün değildir. Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim sürecine katılan tüm değişkenler bu süreçten sorumludur ve hesap vermek durumundadır.

Eğitimde hesap verebilirlik

Okul hesap verebilirlik sistemleri, yapılan işlerin sorumluluğu üstlenme yani hesap verebilirlik açısından iki farklı şekilde ortaya çıkabilir. İlk olarak, talepleri karşılamayan okullar hakkında ve okulun performansına yönelik ödül veya ceza sistemleri uygulanabilir. Bu tür yönetimlerde, olumlu örnekler görülür ve okula performansını takdir etmek için çeşitli ödüller verilir. İkinci olarak, hesap verebilirlik sistemleri çoğunlukla hedeflerini gerçekleştiremeyen okullar için yaptırımlar uygular. Bu yaptırımlar içerisinde, özerkliğin geri çekilmesi, yerel yönetimlerden ek okul seçenekleri sunmasını istemek, okulun yeniden yapılandırılmasını veya kapatılmasını istemek gibi seçenekler bulunmaktadır. Bazı araştırmalar (Dee ve Jacob, 2009; Hanushek ve Raymond, 2003), bu durumu, daha çok sonuca yönelik hesap verebilirlik olarak tanımlamaktadırlar.

Okul Etkililiği

Tarih boyunca okullar toplumların geleceklerine yön veren örgütler olmuştur. Okulların bir sistem olduğunu düşünürsek bu sistem içerisindeki temel girdi çocuklar ve gençlerdir. Bu bireylerin okullarda geçirdikleri süreç boyunca edindikleri bilgiler, yaşadıkları tecrübeler, rol model aldıkları öğretmenler ve okulda iletişime geçtikleri arkadaşları şüphesiz onları ve geleceklerini doğrudan etkilemektedir. Günümüzde çocuklar erken yaşta okula başlamaktadır ve eğitimleri yirmili yaşlarına kadar devam etmektedir. Bu süre göz önüne alındığında bireylerin okulda geçirdikleri bu süre içinde kazandıkları akademik bilgilerin, toplumsal değerlerin aktarılması açısından bu sürecin verimli olarak mı ya da sadece zaman ve maddi kayıp olarak geçtiği şüphesiz sorgulanması gereken bir konudur.

Balcı (1995), etkili okulu; çocukları, bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip onları gelecekteki rollerine hazırlayabilen işlevsel okullar olarak tanımlamıştır. Mortimore ise öğrencilerin eğitim öğretimleri için kendilerine sağlanan şartlar ve imkanlarla beklentilerin üzerinde gelişme kaydedebildikleri okulları etkili okullar

olarak tanımlamıştır. Etkili okul aynı şartları ve imkanları sağlayan diğer okullara göre öğrencilerine fazladan değerler katabilen okuldur.

Yöntem

Görevlendirme usulüyle görev yapan yöneticilerin okullarda hesap verebilirlik ve okul etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ilinin İliç ilçesinde görev yapmakta olan 1 ilkokul, 2 ortaokul ve 2 lise yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin hepsi görevlendirme usulüyle çalışan yöneticilerdir ve branşları 1 Coğrafya, 2 Matematik, 1 Türk Dili ve Edebiyatı ve 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık şeklinde dağılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda görevlendirme usulüyle görev yapan yöneticilerinin okullarda hesap verebilirlik ve okul etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 5 soru yer almıştır. Sorulardan 1. ve 2.si hesap verebilirlik kavramına, 3. Ve 4.sü okul etkililiğine ve 5.si okul yöneticilerinin hesap verebilirlik ve okul etkililiğine ilişkin önerilerine odaklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere dayanılarak bulgulara yer verilmiştir.

Okul yöneticilerine sorulan "*Okullarda hesap verebilirlik kavramı size ne ifade etmektedir?*" sorusuna okul yöneticileri aşağıdaki yanıtları vermiştir.

"*Hesap verebilirlik kavramı, okuldaki bir yetkilinin yetki ve sorumluluğunu kullanması dahilinde sorumlu olduğu kişilere karşı açıklama yapıyor olması cevap verebiliyor olmasını ifade etmektedir.*"

"Hesap verebilirlik, okulda gerçekleşen olayların sonucunu üstlere açıklayabilmektir."

Okul yöneticilerine yöneltilen "*Hesap verebilirlik açısından kendinizi kime veya kimlere karşı sorumlu hissediyorsunuz?*" sorusuna verilen cevaplar aşağıda verilmiştir.

"Öğrencilere, ilçe milli eğitim müdürlüğündeki idari amirlerimize karşı sorumlu hissediyorum."

"Kendimi kanunlara, yönetmeliklere ve teftiş kuruluna karşı sorumlu hissediyorum."

"Aldığım kararlardan ve yapmış olduğum işlerden etkilenen öğrencilere, öğrenci velilerine, öğretmenlere karşı, kısacası toplumun her kesimine karşı kendimi sorumlu hissediyorum.

Görüşme formunda yer alan "*Hesap verebilirlik ile ilgili yasal ve yönetsel yaptırımlar yeterli midir?*" sorusuna okul yöneticileri aşağıdaki cevapları vermiştir.

"Denetimlerin sıklığı uygun değil. En son üç sene önce okulumuza denetim yapıldı. Bu da yöneticilerde rahatlığa neden oluyor."

"Yasal ve yönetsel yaptırımlar yeterli değildir. Okul aile birliğinin hesap yönetimine düzenli olarak denetim yapılmamaktadır."

Görüşme formunda yer alan *"Sizce etkili okul özellikleri nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplar aşağıda verilmiştir.

"Etkili bir okulda, öğretmenler veliler ve öğrenciler belli bir amaç çerçevesinde sorumluluklarını yerine getirirler."

"Öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi birbiriyle iş birliği içerisinde olan okullar etkili okullardır ve bu okullar hedeflerine daha kolay ulaşabilirler."

Okul yöneticilerine yöneltilen "*Okullarda hesap verilebilirliğin ve okul etkililiğinin arttırılmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar aşağıda sıralanmıştır.*

"Yapılan her türlü işlem yasal düzenlemelere uygun şekilde yapılmalı. Okulun iç ve dış paydaşlarıyla paylaşılmalıdır. Okulda olumlu bir iklim oluşmalı."

"Denetimlerin her sene düzenli olarak yapılması gerekir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin daha etkili olması gerekir. Yöneticiler öğretmenlere karşı çok baskıcı olmadan, saygınlıklarını da yitirmeden ast-üst ilişkisi kurmalıdır."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri hesap verebilirlik kavramının farkındadır ve kendilerini eğitim sürecinde yer alan öğretmen, öğrenci, veli gibi tüm unsurlara ve üst makamlara karşı sorumlu hissetmektedir. Okul yöneticilerinin 2 tanesi hesap verebilirlik ile ilgili yasal ve yönetsel yaptırımları yeterli bulurken 3 tanesi yasal ve yönetsel yaptırımları yeteri bulmamıştır. 3 okul yöneticisi yasal ve yönetsel yaptırımların düzenli ve yeterli olmadığını belirtmiş ve denetimlerin sıklığı ve içeriğinde düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinden elde edilen verilere göre denetimlerin ve kontrollerin her sene düzenli olarak yapılması gerekmektedir, okul aile birliği gibi dosyalar usulüne uygun bir şekilde kayıt altında tutulmalıdır. Denetim yapılırken okul yönetimi böylelikle düzgün bir şekilde hesap verebilecektir ve hesabını iyi veren okul etkili olma yolunda bir adım önde olacaktır. Okul yöneticileri ayrıca öğretmen-öğrenci- veli ilişkilerinin okul iklimini etkilediğini bu durumun da okul etkililiğini etkilediğini belirtmiştir.

Kaynakça

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Becker, M. ve ark. (1992). An Effective School Primer. American Association of School Administrators. ED 368044.

Cramer, J. E., & Browne, G.S. (1974). *Çağdaş eğitim*. Çev: Ferhan Oğuzkan. İstanbul: MEB Yayınları.

Gündüz, Y., Göker, S.D. (2017) Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.

Özen, F. (2011). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi, Nedim Özdemir, Ege Üniversitesi, ozdemirnedim@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Ömür Çoban, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cobanomur@gmail.com

Fatih Gün, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, gunfatih007@gmail.com

Fatma Merve Çeltek, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, fmerveceltek@gmail.com

Meltem Koptagel Çeltek, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, meltemkoptagel@gmail.com

Öz

Örgütsel bağlılık örgüt üyelerinin, örgüt hedef ve değerlerine olan inancını, örgüt hedefleri için emek harcama isteklerini ifade etmektedir. Örgütsel destek ise, örgüt yapısının üyelerin çıkarlarını ve mutluluğunu göz önünde bulundurması ve onların refah düzeylerini artırıcı davranışları sergilemesi durumunu ifade etmektedir. Karaman ilindeki 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 352 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu nicel çalışmada, algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin okullarına bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırmak hedeflenmiştir. Araştırmada "algılanan örgütsel destek ölçeği" ve 'okula bağlılık ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının lisede görev yapanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bir diğer sonuca göre ise lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları 'yönetsel destek' düzeyi, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin algıladığı yönetsel destek düzeyinden daha yüksektir. Algılanan örgütsel destek, öğretmenlerin okula bağlılıklarına yönelik toplam varyansın yaklaşık olarak %63'ünü açıklamaktadır. Eğitim yöneticileri, kurumlarında görev yapan insanların örgütsel bağlılıklarını artırma yönünde onlara örgütsel destek sağlama konusunda, örgütün fiziki ve psiko-sosyal ortamını düzenleme yoluna gidebilirler.

Anahtar Kelimeler: *Örgütsel bağlılık, örgütsel destek, ortaokul, lise, öğretmen*

Abstract

Organizational commitment refers to the belief of the members of the organization in the goals and values of the organization. Organizational support, on the other hand, means that the organizational structure takes into account the interests and happiness of the employees and includes activities that increase their welfare level. In this quantitative study conducted with the participation of 352 teachers working in official primary, secondary and high schools in the 2019-2020 academic year in the province of Karaman, it was aimed to investigate the effect of perceived organizational support on teachers' commitment to their schools. The Perceived 'organizational support scale' and the 'school engagement scale' were used in the study. According to the results of the research, it is seen that the organizational support perceptions of the teachers working in secondary schools are higher than those working in high schools. According to another result obtained, the level of "administrative support" perceived by graduate teachers is higher than the level of managerial support perceived by postgraduate teachers. Perceived organizational support explains approximately 63% of the total variance in teachers' school engagement. Educational administrators may choose to organize the physical and psycho-social environment of the organization in terms of providing organizational support to the people working in their institutions in order to increase their organizational commitment.

Keywords: *Organizational commitment, organizational support, secondary school, high school, teacher*

Giriş

Belirli amaçları gerçekleştirmek için meydana gelen yapılar örgüt olarak tanımlanabilir. Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi toplumsal, ekonomik ve sosyal birçok değişime neden olmaktadır. Örgütler de bu değişimlere ayak uydurmaya, devamlılıklarını sağlamaya çalışmakta ve insan unsurunu etkin kullanmaya çalışmaktadır. Eğitim sisteminin başarısı da eğitim sistemi içinde çalışan insanların performanslarına bağlıdır. Eğitim sisteminin en önemli parçalarından birisi de, öğretmenlerdir. Okulun hedeflerine ulaşmasında öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin giderilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgüte karşı geliştirdikleri duygu, düşünce, tutum ve inançları önemlidir. Bunlara karşın eğitim sistemin çalışmasında önemli yeri olan öğretmenler önemsenmez, ihtiyaç ve beklentilerine dikkat edilmezse, sistemin sağlıklı bir şekilde işlemesi beklenemez (Celep, 2000). Literatürde son yıllarda örgütlerde verimliliğin ve etkinliğin artırılmasına yönelik kavramlara ilişkin çalışmalar geniş yer tutmaktadır. Bu kavramlardan örgütsel bağlılık ve algılanan örgütsel destek bu çalışmanın dahilindeki konulardır.

Literatür incelendiğinde bir örgüt olarak kabul edilen okullara ve öğretmenlere yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın birincil amacı; öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel bağlılık düzeylerini saptamak, ikincil amacı ise; öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki durumunu belirlemektir. Bu çalışma ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ve okullarına olan bağlılık düzeyleri tespit edilebilecek; sonuçlara bağlı olarak okul yöneticilerine sosyal ve canlı bir kurum olma özelliği taşıyan okulların yapı taşı niteliğindeki öğretmenler için bağlılık ve desteği artırmaya yönelik öneriler getirilecek; böylece bu çalışma ile alanyazına katkı sağlanacaktır.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık örgüt üyelerinin, örgüt hedef ve değerlerine olan inancını, örgüt hedefleri için emek harcama isteğini, örgütün sürekli çalışanı olmak için duyduğu arzuları şeklinde tanımlanabilir (Mowday, Steers & Porter, 1979). Hunt, Osborn ve Schermerhorn, (1994) ise örgütsel bağlığı örgüt üyelerinin örgütüyle oluşturduğu kuvvet birliği ve kendisini örgütün bir unsuru olarak hissetme düzeyi olarak tanımlamıştır. Meyer ve Allen (1990) ise örgütsel bağlılık kavramını örgüt üyelerinin örgütle etkileşimi ile biçimlenen ve üyelerin örgütün devamlı bir çalışanı olma kararını vermelerine neden olan tutum olarak belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çalışmalarında Meyer ve Allen (1990) örgütsel bağlılığı önceki araştırmalardan farklı olarak duygusal bağlılığı, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılığı başlıkları altında gruplandırarak örgütsel bağlılık modelini oluşturmuşlardır. Duygusal bağlılık üyelerin örgüt hedef ve değerlerini benimsemesi ve bu hedefler doğrultusunda çaba göstermesini kapsamaktadır (Mcgee, Ford, 1987). Devamlılık bağlılığı örgüt üyeliğini sonlandırmanın getireceği yüksek maliyetler ve alternatif iş imkânlarının olmaması sebebiyle çalışanın örgüt üyeliğine devam etmesini belirtmektedir. Normatif bağlılık ise örgüt üyesi olarak devam etmeyi ahlaki ve doğru olduğu yönünde inancın getirdiği sorumluluk duygusudur (Meyer ve Allen 1990).

Eğitim örgütlerinde verimliliğin sağlamasındaki en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerin mesleğine, öğrencilerine ve okullarına karşı bağlılık hissetmeleridir. Bağlılık hisseden öğretmenler okul hedef ve değerlerini benimserler, mesleki sorumluluklarını yerine getirirler, örgütün gelişmesine katkı sağlarlar ve kendilerini mesleki hayatlarında başarılı olarak değerlendirirler (Cici, 1997). Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutları, akademik baskı, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum, öğretmen öğretmen arasındaki güven ve öğretmen yönetici arasındaki güven şeklinde beş başlıkta gruplandırılmıştır.

Algılanan Örgütsel Destek

Sosyal değişim teorisinden faydalanarak geliştirilen örgütsel destek örgüt üyeleri ile örgüt arasındaki bağları açıklamaktadır (Garg ve Dhar, 2014). Örgütsel destek, örgüt değerlerini, çalışanların çıkarlarını ve mutluluğunu göz önünde bulundurması ve onların refah düzeylerini artırıcı faaliyetleri kapsaması durumunu ifade etmektedir (Eisenberger vd., 1990). Kısacası örgütsel destek, çalışanların örgütlerine güven duymaları ve örgütü arkalarında hissetmeleridir. Örgütsel desteğin öncüleri ise örgütsel adalet, insan kaynakları uygulamaları ve yönetici desteği olarak gruplandırılmıştır. Örgütsel adalet boyutu örgüt içindeki sonuçların veya ürünlerin dağıtılmasında ve karar verilmesinde adaletli olmayı ifade eder. Yönetici desteği ise çalışan ve örgüt arasındaki ilişkiyi düzenlemektedir. İnsan kaynakları uygulamaları iş koşullarını ve örgütsel ödülleri kapsamaktadır. İş koşulları iş güvenliği, stres, örgüt büyüklüğü ve eğitim gibi unsurları kapsarken, örgütsel ödüller boyutunda ise ücret, terfi ve tanınma yer alır (Rhoades ve Eisenberger, 2002).

Örgütün, çalışanların emeklerine ve memnuniyetlerine ne düzeyde önem verdiğine yönelik gelişen örgütsel destek algısı onay, sosyal kimlik oluşturma ve güven gereksinimini gidermekle birlikte, yöneticilerin örgüt için yaptığı işlerde ödüllendirilecek davranış beklentisi de oluşturmaktadır. Böylelikle algılanan örgütsel destek çalışanların performanslarını ve işe bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir (Eisenberger, Cummings, Armeli, ve Lynch, 1997). Örgütün desteğini hisseden çalışanlar, işlerine daha çok bağlılık gösterecekler ve örgütten ayrılmayı düşünmeyeceklerdir (Özdevecioğlu, 2004). Çalışanların örgütlerine bağlılık duymaları örgütün tutumlarına hatta çalışanların bu tutumları algılama şekillerine dayalıdır. Bu bağlamda çalışanların örgütlerinden algıladıkları destek ile orantılı bir şekilde örgütsel bağlılık geliştirmeleri beklenebilir (Güney, Akalın, İlsev, 2007). Buchanan (1974) araştırmasında algılanan destek ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Meyer, vd (1990) araştırmalarında benzer sonuçlar tespit etmiştir. Bu araştırmada da Karaman İlinde görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin okula bağlılıklarını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlardan bir tanesi de kurum içinde gerek okul yönetimi tarafından gerekse çalışma arkadaşları tarafından kendilerine sağlanan örgütsel destektir. Karaman ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin okullarına bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ne düzeydedir? Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı;
    a. öğretmenlerin cinsiyetine,
    b. öğretmenlerin yaşına
    c. öğretmenlerin kıdemine,
    d. öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süreye,
    e. öğretmenlerin görev yaptığı kurum türüne,
    f. öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir? Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı;
    a. öğretmenlerin cinsiyetine,
    b. öğretmenlerin yaşına
    c. öğretmenlerin kıdemine,
    d. öğretmenlerin mevcut okullarında görev yaptığı süreye
    e. öğretmenlerin görev yaptığı kurum türüne,
    f. öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında öncelikle çalışmanın modeline, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem hakkında sayısal verilere, kullanılan veri toplama araçlarına ve verilerin analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu nicel çalışma, tarama modeli kullanılarak yapılmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda kişiler,

nesneler, olgular kendi şartları içinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu çalışmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kendi şartları içerisinde değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırma evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Karaman ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma verileri toplanırken evrenin tümüne ulaşmak yerine, örneklem alma yöntemlerine başvurulmuştur. .05 sapma ve %95 güven düzeyinde elde edilen örneklem verilerine göre araştırmaya katılan 352 öğretmene ait sayısal veriler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.

Değişken	Kategori	n	%
Yaş	30 ve altı	69	19,6
	31-40	151	42,8
	41-50	100	28,5
	51 ve üzeri	32	9,1
Kıdem	1-5 yıl	48	13,6
	6-10 yıl	65	18,5
	11-15 yıl	89	25,2
	16-20 yıl	61	17,5
	21 yıl ve üzeri	89	25,2
Cinsiyet	Kadın	174	49,3
	Erkek	178	50,7
Kurum türü	İlkokul	104	29,5
	Ortaokul	143	40,7
	Lise	105	29,8
Mevcut okuldaki görev süresi	1-3 yıl	161	45,8
	4-6 yıl	86	24,4
	7-9 yıl	49	13,9
	10 yıl ve üzeri	56	15,9
Eğitim durumu	Ön lisans-Lisans	309	87,7
	Yüksek lisans-Doktora	43	12,3

Tablo 1. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 31 ile 40 yaş arasında olduğu görülmektedir (%42,8). Kıdem yönünden katılımcılar incelendiğinde katılımcılardan 11 ile 15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri görev yapanların oranı eşittir (%25,2). Öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde ise %50,7'sinin erkek, %49,3'ünün kadın olduğu görülmektedir. Çalışılan kurum türü yönünde katılımcılar incelendiğinde ise katılımcıların %29,5'inin ilkokulda, %40,7'sinin ortaokulda, %29,8'inin ise lisede görev yaptığı görülmektedir. Mevcut okullarındaki görev süreleri bakımından tablo incelendiğinde ise öğretmenlerden 1 ile 3 yıl çalışanların oranı %45,7'dir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %87,7'si ön lisans ya da lisans mezunuyken, %12,3'ü yüksek lisans ya da doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Derinbay (2011) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 'öğretimsel destek' (9 madde), 'yönetsel destek' (9 madde) ve 'adalet' (11 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha değerleri ise, 'öğretimsel destek' için .83, 'yönetsel destek' için .92 ve 'adalet' alt boyutu için ise .90'dır. Ölçeğe ait bazı örnek maddeler şu şekildedir; 'okulun amaçlarının oluşturulmasında öğretmenlerin katılımını sağlar', 'öğretmenlere sözlerinden çok davranışlarıyla örnek olur', 'okulun gelecekteki durumunu öğretmenlere anlatmaya çalışır'.

Kullanılan ikinci ölçek ise Christophersen, Elstad ve Turmo (2011)'nun geliştirdiği ve Akçay Güngör (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan 'okula bağlılık ölçeğidir'. Bu ölçek 'akademik baskı' (3 madde), 'mesleki dayanışma' (3 madde), 'okula karşı olumlu tutum' (3 madde), 'yönetici öğretmen arasındaki güven' (3 madde) ve 'öğretmen-öğretmen arasındaki güven' (3 madde) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik Cronbach Alpha değerleri ise, 'akademik baskı' için .55, 'meslek dayanışma' için .85, 'okula karşı olumlu tutum' için .78, 'yönetici öğretmen arasındaki güven' için .89 ve 'öğretmen-öğretmen arasındaki güven' için ise .88'dir. Ölçeğe ait bazı örnek maddeler şu şekildedir; 'bu okulda öğretmenler öğretim planlarını hazırlarken işbirliği yaparlar', 'bu okuldaki her çalışma günü beni mutlu eder', 'bu okulda çaba harcayan öğretmenler meslektaşları tarafından saygıyla karşılanır'. İki ölçek için elde edilen Cronbach Alpha değerleri ölçeklerin yüksek güvenirlikte olduğu görülmektedir.

Verilerin analizi

Veri toplama aracı, hem dijital ortamda hem de kağıt üzerinde çoğaltılmış olup Karaman ilindeki 362 öğretmene ulaştırılmıştır ve 352 tanesinden dönüt alınmıştır. Toplanan veriler elektronik ortama aktarılmıştır ve SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik bakılan çarpıklık ve basıklık kat sayıları +1 ile -1 arasındadır ve bu değerlere verilerin normal dağılımda olduğu değerlendirmesi yapılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2013). Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ve t-testi aracılığıyla analizleri yapılmıştır. Eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş ve mevcut okuldaki görev süresi değişkenlerinin de normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) testi ile analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Çalışmada ilk önce algılanan örgütsel desteğe yönelik betimsel değerler ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 2.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Puanlarına Yönelik Ortalama Değerler.

Boyutlar	Madde Sayısı(k)	n	X	$\bar{X}/k$	S
Öğretimsel destek	9	352	35.10	3.90	0.62
Yönetsel destek	9	352	33.21	3.89	0.75
Adalet	11	352	42.79	3.90	0.78
Algılanan Örgütsel Destek Düzeyi	*29*	*352*	*113,1*	*3.90*	*0.67*

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyine göre alt boyutlardaki ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda 'öğretimsel destek' ($\overline{X}$=3.90) ile 'adalet' ($\overline{X}$=3.90) boyutunun aynı değere sahip olduğu görülürken 'yönetsel destek' ($\overline{X}$=3.89) ise yine yakın bir değer almıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin örgütsel destek düzeyine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiğinin görülmesi üzerine T-testi ve Anova testleri kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yönelik betimsel değerler Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Puanlarına Yönelik Ortalama Değerler

Boyutlar	Madde Sayısı(k)	n	X	$\overline{X}$/k	S
Akademik Baskı	3	352	9.78	3.26	0.70
Mesleki Dayanışma	3	352	11.73	3.91	0.81
Okula karşı olumlu tutum	3	352	11.34	3.78	0.84
Yönetici öğretmen arasında güven	3	352	11.67	3.89	0.83
Öğretmen öğretmen arasındaki güven	3	352	11.91	3.97	0.81
Örgütsel Bağlılık	15	352	11.38	3.76	0.67

Tablo 3. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalama puanının ve alt boyutlardaki ortalama puanların orta düzeyde olduğu görülmektedir. Edinilen ortalama puanların alt boyutlardaki madde sayısına bölünmesiyle elde edilen puanlar incelendiğinde, öğretmen-öğretmen arasındaki güven ($\overline{X}$=3.97) alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 'mesleki dayanışma' ($\overline{X}$=3.91), 'yönetici öğretmen arasındaki güven' ($\overline{X}$=3.89), 'okula karşı olumlu tutum' ($\overline{X}$=3.78) ve 'akademik baskı' ($\overline{X}$=3.26) alt boyutları izlemektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin birbirleri ile olan güvenlerinin ve mesleki dayanışmalarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının ve örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo.4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının ve Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	Kadın n=174		Erkek n=178			
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	t	P
Algılanan Örgütsel Destek	3.90	.60	3.88	.72	-.26	.79
-Öğretimsel Destek	3.94	.56	3.91	.69	-.45	.65
-Yönetsel Destek	3.90	.66	3.86	.80	-.49	.62
-Adalet	3.87	.68	3.88	.76	.98	.92
Örgütsel bağlılık	3.78	.61	3.75	.72	-.41	.67
-Akademik baskı	3.23	.65	3.30	.75	-1.30	.19
-Mesleki Dayanışma	3.97	.77	3.85	.84	-.12	.89
-Okula karşı olumlu tutum	3.77	.82	3.80	.87	.38	.70
-Yönetici Öğretmen arasındaki güven	3.90	.77	3.88	.88	-1.41	.15
-Öğretmen öğretmen arasındaki güven	4.03	.80	3.91	.82	.85	.39

Çalışma verileri üzerinden elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel destek algısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanında, erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ve örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek üzere varyans analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5.'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	A)İlkokul n=104		B)Ortaokul n=143		C)Lise n=105				Fark yönü
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	F	p	
Algılanan Örgütsel Destek	3.92	.58	3.98	.65	3.75	.72	3.82	.02	B-C
-Öğretimsel Destek	3.93	.58	3.98	.63	3.85	.67	1.29	.27	-
-Yönetsel Destek	3.93	.63	3.98	.72	3.69	.81	5.18	.00	A-C,B-C
-Adalet	3.91	.65	3.98	.72	3.71	.77	4.21	.01	B-C
Örgütsel bağlılık	3.83	.61	3.80	.66	3.65	.72	2.03	.13	-
-Akademik baskı	3.28	.61	3.26	.75	3.26	.73	.02	.98	-
-Mesleki Dayanışma	3.99	.78	3.96	.80	3.77	.84	2.31	.10	-
-Okula karşı olumlu tutum	3.89	.82	3.80	.82	3.65	.89	2.17	.11	-
-Yönetici Öğretmen arasındaki güven	3.96	.76	3.95	.80	3.74	.92	2.53	.08	-
-Öğretmen öğretmen arasındaki güven	4.01	.76	4.02	.82	3.86	.83	1.45	.23	-

p<.05

Tablo 5.'te elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F (1,349)=2.82, p<.05]. Öğretmenlerin destek algıları, 'yönetsel destek' *(p<.05)* ve 'adalet' *(p<.05)* alt boyutlarında da anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının kurum türüne göre gösterdiği anlamlı farkları incelemek amacıyla Scheffe testinden yararlanılmıştır. Algılanan örgütsel desteğe yönelik veriler incelendiğinde ortaokul ($\overline{X}$ =3.98) öğretmenleri ile lise ($\overline{X}$ =3.75) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının lisede görev yapanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yönetsel destek alt boyutunda ise lisede ($\overline{X}$ =3.69) görev yapan öğretmenler ile ortaokul ($\overline{X}$ =3.98) ve ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$ =3.93) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin yönetsel destek algılarının ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Adalet alt boyutunda ise ortaokulda ($\overline{X}$ =3.98) görev yapan öğretmenler ile lisede

($\overline{X}$ =3.71) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bulguların ışığında, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin adalet algıları lisede görev yapan öğretmenlerin adalet algılarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir değişiklik olup olmadığını incelemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6.'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyinin Ve Örgütsel Bağlılıklarının Yaşa Göre Değerlendirilmesi.

	A)30 ve altı n=69		**B)31-40 arası n=151**		**C)41-50 arası n=100**		**C)51 ve üzeri n=32**		**F**	**p**	**Fark yönü**
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S			
Algılanan Örgütsel Destek	3.93	.64	3.87	.70	3.93	.59	3.83	.75	.34	.79	-
-Öğretimsel Destek	3.94	.64	3.89	.64	3.95	.57	3.86	.75	.17	.91	-
-Yönetsel Destek	3.93	.73	3.94	.76	3.93	.66	3.82	.85	.51	.67	-
-Adalet	3.94	.65	3.85	.79	3.91	.65	3.81	.75	.35	.78	-
Örgütsel bağlılık	3.71	.66	3.76	.70	3.81	.62	3.79	.68	.31	.81	-
-Akademik baskı	3.08	.78	3.25	.71	3.37	.68	3.42	.65	2.82	.03	D-A, C-A
Mesleki Dayanışma	3.89	.79	3.90	.88	3.94	.75	3.94	.72	.82	.97	-
-Okula karşı olumlu tutum	3.72	.90	3.78	.83	3.83	.82	3.79	.89	.22	.88	-
-Yönetici Öğretmen arasındaki güven	3.85	.85	3.85	.86	3.99	.75	3.85	.90	.69	.55	
-Öğretmen öğretmen arasındaki güven	3.99	.82	4.01	.83	3.90	.80	3.92	.73	.42	.73	

Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Örgütsel bağlılığa yönelik veriler incelendiğinde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak 'akademik baskı' alt boyutunda [F (2,348)=2.82, p<.05] yaşa göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 51 yaş ve üzeri öğretmenler ($\overline{X}$ =3.42) ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin ($\overline{X}$ =3.37) akademik baskı algıları 30 yaş ve altı öğretmenlerin ($\overline{X}$ =3.08) akademik baskı algılarından daha yüksektir. Bunun nedeni, yaşı yüksek olan öğretmenlerin bilgilerini tam olarak güncelleyemedikleri için akademik baskıyı daha fazla hissetmeleri olabilir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin kıdem değişkenine göre nasıl değerler aldığını görmek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdeme Göre Değerlendirilmesi

	A)1-5 yıl n=48		**B)6-10 yıl n=65**		**C)11-15 yıl n=89**		**C)16-20 yıl n=61**		**C)21 yıl ve üzeri n=89**				
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	F	P	Fark yönü
Algılanan Örgütsel Destek	4.05	.57	3.83	.69	3.75	.72	3.94	.59	3.97	.65	2.33	.06	-
Öğretimsel Destek	4.06	.56	3.88	.61	3.79	.68	3.97	.58	4.00	.64	2.04	.08	-
-Yönetsel Destek	4.07	.64	3.79	.83	3.73	.76	3.94	.63	3.96	.72	2.37	.06	-
-Adalet	4.04	.62	3.83	.75	3.72	.80	3.93	.67	3.95	.72	1.97	.09	-
Örgütsel bağlılık	3.87	.61	3.60	.74	3.68	.66	3.82	.71	3.88	.59	2.45	.04	AB,EB EC
-Akademik baskı	3.24	.61	3.03	.86	3.21	.72	3.40	.62	3.41	.61	3.61	.00	DB, EB
-Mesleki Dayanışma	4.00	.82	3.81	.85	3.82	.89	3.95	.82	4.01	.67	1.06	.37	
-Okula karşı olumlu tutum	3.88	.82	3.55	.96	3.76	.73	3.77	.91	3.94	.80	2.20	.68	
-Yönetici Öğretmen arasındaki güven	4.03	.76	3.70	.97	3.71	.82	4.02	.79	4.04	.74	3.31	.01	AB,AC DB,DC EB,EC
-Öğretmen öğretmen arasındaki güven	4.18	.75	3.90	.91	3.88	.78	3.97	.89	3.99	.72	1.23	.29	

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ise [F(3,347)=2445, p<.05] kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5 yıl ($\overline{X}$ =3.87) kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme ($\overline{X}$ =3.60) sahip öğretmenlere göre okula bağlılık ortalamaları daha yüksektir. 21 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =3.88) kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları 6-10 yıl ($\overline{X}$ =3.60) ve 11-15 yıl ($\overline{X}$ =3.68) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. İncelenen alt boyutlarda ise akademik baskı ve yönetici öğretmen arasındaki güven alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme ($\overline{X}$ =3.40) ve 21 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =3.41) kıdeme sahip öğretmenlerin akademik baskı ortalama puanları 6-10 yıl kıdeme ($\overline{X}$ =3.03) sahip öğretmenlerin akademik baskı ortalama puanlarından daha yüksektir. Yönetici öğretmen arasındaki güven alt boyutuna yönelik veriler incelendiğinde ise 1-5 yıl ($\overline{X}$=4.03) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının 6-10 yıl ($\overline{X}$ =3.70) ve 11-15 yıl ($\overline{X}$ =3.71) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine 16-20 yıl ($\overline{X}$ =4.02) kıdeme sahip öğretmenlerin algıladıkları yönetici-öğretmen arasındaki güven ortalaması 6-10 yıl ($\overline{X}$ =3.70) ve 11-15 yıl ($\overline{X}$ =3.71) kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksektir. 21 yıl ve üzeri ($\overline{X}$ =4.04) kıdeme sahip öğretmenlerin yönetici öğretmen arasındaki güven ortalamaları 6-10 yıl ($\overline{X}$ =3.70) ve 11-15 yıl ($\overline{X}$ =3.71) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının mevcut okullarındaki görev süresine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mevcut Okuldaki Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi.

	A)1-3 yıl n=161		B)4-6 yıl n=86		C)7-9 yıl n=49		D)10 yıl ve üzeri n=56		F	p	Fark yönü
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S			
Algılanan Örgütsel Destek	3.96	.62	3.78	.72	3.91	.63	3.84	.70	1.14	.21	-
-Öğretimsel Destek	3.95	.62	3.91	.65	3.95	.58	3.87	.67	.30	.82	-
-Yönetsel Destek	3.95	.70	3.75	.81	3.90	.67	3.85	.72	1.51	.21	-
-Adalet	3.98	.63	3.71	.79	3.89	.73	3.82	.79	2.75	.04	A-B
Örgütsel bağlılık	3.76	.67	3.69	.69	3.81	.53	3.84	.74	.58	.62	-
-Akademik baskı	3.20	.71	3.29	.74	3.29	.55	3.38	.73	1.01	.38	-
-Mesleki Dayanışma	3.91	.84	3.89	.77	3.93	.75	3.92	.84	.04	.98	-
-Okula karşı olumlu tutum	3.77	.86	3.65	.89	3.88	.68	3.97	.84	1.85	.13	-
-Yönetici Öğretmen arasındaki güven	3.94	.82	3.76	.88	3.87	.72	3.98	.84	1.12	.34	-
-Öğretmen öğretmen arasındaki güven	3.99	.82	3.89	.80	4.05	.69	3.94	.88	.46	.70	-

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin mevcut okullarındaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Anova testi sonuçları incelendiğinde, adalet alt boyutunda [$F(2,348)=2.27$, $p<.05$] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Örgütsel destek algılarının adalet alt boyutunda hangi görev yıllarına göre değişiklik gösterdiğine bakıldığında ise 1-3 yıl ($\overline{X}=3.98$) görev süresi olan öğretmenlerin adalet algılarının 4-6 yıl ($\overline{X}=3.71$) görev süresi olan öğretmenlerin adalet algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları mevcut okullarındaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyini belirlemek amacıyla son olarak eğitim durumu değişkeni incelenmiştir. Değişkenin analizine yönelik T-testi sonuçları Tablo 9.'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değerlendirilmesi.

	Lisans n=309		Lisans üstü n=43			
Boyutlar						
	$\overline{X}$	**S**	$\overline{X}$	**S**	**t**	**P**
Algılanan Örgütsel Destek	3.93	.62	3.64	.88	2.10	.04
-Öğretimsel Destek	3.96	.60	3.73	.80	1.74	.08
-Yönetsel Destek	3.93	.67	3.53	1.02	2.45	.01
-Adalet	3.91	.68	3.64	.91	1.86	.06
Örgütsel bağlılık	3.79	.63	3.57	.88	1.56	.12
-Akademik baskı	3.30	.65	3.02	.97	1.82	.07
-Mesleki Dayanışma	3.92	.77	3.82	1.03	.81	.51
-Okula karşı olumlu tutum	3.81	.82	3.59	.99	1.58	.11
-Yönetici Öğretmen arasındaki güven	3.93	.78	3.60	1.11	1.89	.06
-Öğretmen öğretmen arasındaki güven	3.99	.78	3.84	1.00	.91	.36

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirildiğinde, anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<.05). Buna göre lisansüstü eğitim mezunu ($\overline{X}$ =3.64) öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek, lisans mezunu ($\overline{X}$ =3.93) öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinden daha düşüktür. Konu alt boyutlar üzerinden incelendiğinde ise öğretimsel destek ve adalet boyutunda bir fark görülmezken, yönetsel destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir (p<.05). Lisans ($\overline{X}$ =3.93) mezunu öğretmenlerin algıladıkları 'yönetsel destek' düzeyi, lisansüstü eğitim ($\overline{X}$ =3.53) mezunu öğretmenlerin algıladığı yönetsel destek düzeyinden daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla korelasyon değerlerine bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları Ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki Ilişkiler(N=352).

Değişken	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1.Algılanan Örgütsel Destek Düzeyi	-									
2. Öğretimsel Destek	,925**	-								
3. Yönetsel Destek	,962**	,847**	-							
4. Adalet	,962**	,822**	,892**	-						
5.Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi	,796**	,707**	,771**	,782**	-					
6. Akademik baskı	,464**	,416**	,446**	,456**	,688**	-				
7. Mesleki dayanışma	,661**	,589**	,626**	,658**	,854**	,456**	-			
8. Okula karşı olumlu tutum	,678**	,607**	,655**	,663**	,868**	,505**	,656**	-		
9. Yönetici ve öğretmen arasındaki güven	,849**	,757**	,837**	,819**	,887**	,536**	,686**	,749**	-	
10. Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	,642**	,554**	,623**	,641**	,857**	,434**	,739**	,672**	,701**	-

* p<.05, ** p<.01

Tablo 10.'daki verilere göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyi alt boyutları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında çeşitlik ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda algılanan örgütsel destek (r = ,79; p < ,01) ve alt boyutlarda öğretimsel destek (r = ,71; p < ,01), yönetsel destek (r = ,77; p < ,01) ve adalet (r = ,78; p < ,01) boyutları ile, öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum bize öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin arttıkça, okula olan bağlılıklarının da artacağı sonucunu vermektedir.

Konu öğretmenlerin okula bağlılığının alt boyutlarında incelendiğinde ise algılanan örgütsel destek (r = ,46; p < ,01) ve adalet (r = ,46; p < ,01) alt boyutu ile akademik baskı arasında pozitif ve orta seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bir diğer alt boyut olan mesleki dayanışmaya ait veriler incelendiğinde ise algılanan örgütsel destek (r = ,66; p < ,01) ve adalet (r = ,66; p < ,01) alt boyutu ile orta seviyede ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine okula karşı olumlu tutum alt boyutu ile algılanan örgütsel destek (r = ,68; p < ,01) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek (r = ,64; p < ,01) düzeyi ve alt boyutlarından olan adalet (r = ,64; p < ,01) ile öğretmen-öğretmen arasında güven alt boyutu arasında pozitif ve orta seviyede bir ilişki vardır. Son olarak yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu ele alındığında, bu alt boyutun öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek (r = ,85; p < ,01) düzeyi ile alt boyutlarından olan yönetsel destek (r = ,84; p < ,01) arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, 'öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri örgütsel bağlılık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?' şeklidendir. Bu kapsamda çoklu regresyon analizi yapılmak istenmiş ve algılanan örgütsel destek düzeylerinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığını anlamak için bakılan 'varyans şişme faktörleri' (VIF), 'tolerans değerleri' ve 'koşul endeksi' (CI) değerlerine bakılmıştır. VIF değerlerinin. 10 altında olduğu görülmüştür ancak CI değerinin 30'u geçtiği ve tolerans değerlerinin. 20'nin altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle alt boyutlar bazında çoklu bağlantı problemi olduğu değerlendirilmiş ve sadece ölçek genel ortalama puanları üzerinden basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Çizelge 11.'de verilmiştir.

Tablo 11.

Örgütsel Bağlılık Düzeyinin Yordanmasına Ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken		B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit		.640	.129		4,963	.000		
Algılanan Örgütsel Destek		.802	.033	.796	24.605	.000	.796	.796
R= ,79	R^2= ,63							
F (1, 350)=605,411	p=,000							

Tablo 11'e göre, algılanan örgütsel destek ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=,79, R^2=,63, p <,01). Algılanan örgütsel destek öğretmenlerin okula bağlılıklarına yönelik toplam varyansın yaklaşık olarak %63'ünü açıklamaktadır. Yine çizelgedeki basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında algılanan örgütsel desteğin, öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Karaman ilindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algılanan örgütsel desteğin, okullarına bağlılıkları üzerindeki etkisi araştırılmak istenilmiştir. Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemek üzere uygulanan korelasyon analiz sonuçlarına göre örgütsel destek ve alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek artıkça öğretmenler okul içinde kendilerini güvende

hissedecek ve okullarına karşı bağlılık duyacaklardır. Örgütsel desteğin öğretmenlerin okula bağlılığının alt boyutlarında incelendiğinde ise örgütsel destek ve alt boyutları ile akademik baskı, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum, öğretmen- öğretmen arasındaki güven alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yönetici- öğretmen alt boyutunda ise pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki saptayan Eisenberger vd., (1990), Eisenberger, Cummings, Armeli, ve Lynch (1997), Özdevecioğlu (2003), Randall (1999), Panaccio ve Vandenberghe (2009)'nın bulguları araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Riggle, Edmondson ve Hansen (2009), araştırmalarında algılanana örgütsel desteğin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır (Taştan ve diğerleri, 2014).

Örgütsel destek ve her bir alt boyut açısından yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyine göre alt boyutlarda ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmüş ve öğretimsel destek alt boyutu ve adalet alt boyutu aynı değerlere sahipken, yönetsel destek ise yakın bir değer almıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini çalışma verileri sonucunda elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenlerinin öğretmenlerin destek algısı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre incelendiğinde ise Yakut-Özek (2016) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin orta düzeyde örgütsel algıya sahip olduklarını saptamıştır. Gül (2010) lise öğretmenlerinin orta düzeyde örgütsel destek algılarına sahip oldukları belirtmiştir. Bu çalışmada lisede görev yapan öğretmenlerin yönetsel destek algılarının ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Adalet alt boyutunda ise ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lise öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin adalet algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun nedeni olarak okul yapısının ve öğrenci türünün öğretmenler üzerinde etkisi olduğu ve bu etkinin öğretmenlerin algılarını yönlendirmesi olarak gösterilebilir. Mevcut okullardaki görev süresi değişkeni incelendiğinde mevcut okullarında 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenlerin adalet algılarının 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek eğitim durumuna göre incelendiğinde, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Derinbay (2011), öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyini incelediği yüksek lisans tezinde cinsiyet ve ödül değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bunun yanı sıra yaş değişkeninin örgütsel destek üzerinde farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlardaki ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen- öğretmen arasındaki güven alt boyutu en yüksek ortalamaya sahipken sırasıyla mesleki dayanışma boyutu, yönetici öğretmen arasındaki güven, okula karşı tutum ve akademik baskı alt boyutu izlemektedir. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, yaş, kurum türü, görev süresi ve eğitim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde bir etkisi olmadığı görünmektedir. Bozkurt, Yurt (2013), akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelendiği araştırmada cinsiyet, yaş, unvan ve eğitim düzeyi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık saptanmamışken, mevcut kurumda çalışma süresi değişkeni açışından farklılık görülmüştür. Bununla birlikte Williams ve Hazer (1986) ise araştırmalarında kıdem değişkeni ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise 1 ve 5 yıl arası kıdemli öğretmenlerin 6 ve 10 yıl arası kıdemli öğretmenlere göre okula bağlılık ortalamaları daha yüksek olduğu saptanmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamaları 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni şu şekilde açıklanabilir; işinde uzun süreli çalışanlar, işten ayrılmayı kuruma karşı haksızlık olarak kabul ederken, işe yeni başlayan çalışanlar ise işten ayrılmanın tepkilere neden olacağını düşünerek örgütlerine bağlı kalarak görevlerini devam ettirmektedirler. Bu çalışma sonucunu destekler nitelikte Çoban ve Demirtaş (2011) çalışmalarında kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu saptamışlardır. Bu sonucun nedenini ise 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin diğer kıdemli öğretmenlerden daha çok okullarına bağlanması şeklinde göstermişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul tarafından desteklendiklerinde okula olan bağlılık düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Bu sonuç algılanan örgütsel destek düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de arttığını göstermektedir. Öğretmenlerde destekleyici bir örgüt algısı oluşturmak için, öğretmenlerin fikirlerine, eleştirilerine ve tavsiyelerine önem verilmeli, etkili iletişim ve ödül sistemi oluşturulmalı, öğretmenlerin

başarılarını ödüllendirmede adil ve nesnel davranılmalıdır. Katılım yönetim anlayışı benimsenmeli ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Okulun desteğini hisseden öğretmenler okullarına daha çok bağlanıp, görevleri için daha çok emek harcayarak bireysel performansları artıracaktırlar. Bu çalışmanın sonuçları ile öğretmenlerin okul içindeki davranışlarının daha iyi anlaşılmasında, okul hedef ve başarısının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin performanslarının artırılmasında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim kurumlarındaki örgütsel destek ve örgütsel bağlılık konularında çalışacak araştırmacılar, bu konularda derinlemesine bilgi edinmek adına nitel araştırma yapabilirler. Eğitim yöneticileri, kurumlarında görev yapan insanların örgütsel bağlılıklarını artırma yönünde onlara örgütsel destek sağlama konusunda örgütün fiziki ve psiko-sosyal ortamını düzenleme yoluna gidebilirler.

Kaynakça

Blau, P. M. (1964). Social exchange theory. Retrieved September, 3(2007), 62.

Bozkurt, Ö., & Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Journal of Administrative Sciences/Yonetim Bilimleri Dergisi, 11(22).

BUCHANAN, Bruce. (1974), "Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations", Administrative Science Quarterly, 19(1):533-546.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Celep, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler, Anı Yayıncılık, Ankara.

Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik Iyimserlik Düzeyi Ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki Ilişki. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 17(3), 317-348.

Derinbay. D. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi).

EISENBERGER, Robert., FASOLO, Peter and Valerie DAVIS-LAMASTRO (1990), "Perceived Organizational Support and Employee Diligence, Commitment and Innovation", Journal of Applied Psychology, 75:51- 59.

Eisenberger, R., R Huntington, S. Hutchison, and D. Sowa, (1986) "Perceived Organizational Support", Journal of Applied Psychology, 71(3), 500-507.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. Journal of applied psychology, 82(5), 812.

Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, *14*(4), 405-421.

Garg, S., ve Dhar, R. (2014). Effects of Stress, LMX and Perceived Organizational Support on Service Quality: Mediating Effects of Organizational Commitment. Journal of Hospitality and Tourism Management (21), 64-75

Gül, A. L. (2010). Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek (Ankara ili örneği). Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güney, S, Akalın, Ç, İlsev, A. (2007). DUYGUSAL ÖRGÜTSEL BAĞLILIK GELİŞİMİNDE ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK VE ÖRGÜT TEMELLİ ÖZ- SAYGI.

Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir).

McGee, G. W. ve Ford, R. C. (1987). Two (or more ?) Dimensions of Organizational Commitment:Reexamination of the Affective and Continuance Commitment Scales. Journal of Applied Psychology, 72, (4), 638-642.

MEYER, John P., ALLEN, Natalie J. ve Ian R. GELLATY, (1990), "Affective and Continuance Commitment to Organizations: Evaluation of Measures and Analysis of Concurrent and Time-Lagged Relations", Journal of Applied Psychology, 75: 710-720.

Mowday, R. T., R. M Steers, and L. W. Porter (1979) "The Measurement of Organizational Commitment", Journal of Vocational Behavior, 14(2), 224- 247.

O'DRISCOLL, Michael P. and Donna M. Randall (1999), "Perceived Organizational Support, Satisfaction with Rewards, and Employee Job Involvement and Organizational Commitment", Applied Psychology: An International Review, Vol. 48, No. 2, p. 197-209.

Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan Örgütsel Desteğin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri. Amme İdaresi Dergisi, 37(4), 97-115.

Panaccio, Alexandra and Christian Vandenberghe (2009), "Perceived Organizational Support, Organizational Commitment and Ppsychological Well-being: A Longitudinal Study", Journal of Vocational Behavior, Vol. 75, p. 224-236.

Rhoades, L., Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature, Journal of Applied Psychology, 87 (4): 698-714.

Riggle, R. J., Edmondson, D. R. ve Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. Journal of Business Research, 62(10), 1027-1030

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (1994). Managing Organization Behavior. Fifth Edition, John Willey&Sons, Inc: NewYork.

Tabachnick, B. C., and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th). Boston, MA: Pearson.

Taştan. S. İşçi. E.. Arslan. B. (2014). Örgütsel Destek Algısının İşe Yabancılaşma Ve Örgütsel Bağlılığa Etkisinin İncelenmesi: İstanbul Özel Hastanelerinde Bir Çalışma.Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı 19. 121–138.

Williams, L.J., Hazer, J.T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment turnover models: a reanalysis using latent variable structural equation methods. Journal Of Applied Psychology, 71, 219- 231.

Yakut-Özek, B. (2016). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Türkiye'de Göç ve Eğitim: Sistematik Gözden Geçirme

Murat Taşdan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, murattasdan@gmail.com

Aslı Yurttaş, Kafkas Üniveristesi, Türkiye, asliorcan@gmail@mail.com

Ziyaeddin Halid İpek, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, ziyahalidi@gmail.com

Öz

Göç olgusu, son yıllarda sosyoloji, psikoloji, uluslararası ilişkiler ve eğitim alanında çalışan pek çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve göçün oluşturduğu sonuçlara ilişkin birçok değişken araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmada, ebevyn-öğrenci-öğretmen-yönetici hareketliliğini göç ve eğitim bağlamında temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; Türkiye' de göçün eğitim sistemine yansımalarını inceleyen literatürün sistematik araştırması 24 Ekim 2019 – 6 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Sistematik araştırmanın TR Dizin veri tabanı ve YÖK tez arama kataloğuna ek olarak, ISI Web of Knowledge, EBSCOhost veri tabanları kullanılarak ulaşılan çalışamalar çerçevesinde yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırma kapsamına alınacak araştırmaların listelenmesinde, öncelikle üç anahtar kelime kullanılmıştır: Eğitim, Göç ve Türkiye. Ana kavram için eş anlamlılar ve benzer anahtar kelimeler belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen araştırmaların sayısı 92' dir. Seçilen araştırmalar, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu, göç türleri, ele alınan konular açısından incelenmiştir. Sonuçlar, araştırmacılara göç ve eğitim araştırmalarının genel çerçevesini sunmakta ve eksik alanların gözden geçilmesi açısından bir rehber oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Göç, eğitim, sistematik gözden geçirme*

Abstract

Migration concept drawed the attention of many researchers from psychology, sociology, international affairs and education fields. There researchers made various research about the consequences of the migration. This research aims to investigate systematically the mobility of teachers, administrators, parents and students in a context of migration and education. The systematic review of the migration effect on the education was carried out between the dates of 24 October and 6 November 2019. Migration studies have an international context for their reasons and results, therefore they are published in the international journals. Because of that, ISI, web of knowledge and EBSCOhost data bases were used as international data bases, besides the YOK dissertation research catalogue and TR-dizin from Turkey. Three keyword was used to list the studies which will be in the research. There words were education, migration and Turkey. The total number of the research which is included in the research is the 92. The selected studies will be examined according to migration types, research sample, research method, results. The analysis process of the research continues. The results of this study will be discussed according to education policies and migration and some suggestions will be given.

Keywords: *Migration, education, systematic review*

Giriş

Göç, ulusal ve uluslararası alanda her dönem kendisinden söz ettiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Göç, birçok farklı alandaki gelişmelerden etkilenen ve yine birçok alanda etkileri görülen bir olgu olduğu için, göçün tanımlanmasında ve kuramsallaştırılmasında zorluklar ve sınırlılıklar bulunmaktadır (Şimşek, 2018:15). Bu nedenledir ki göç, sebepleri, süreçleri ve sonuçları yeterince bilinmeden hakkında en fazla fikir sahibi olunan güncel kavramlardan biridir (Sakız ve Apak, 2019: iii).

Göç olgusuna kuramsal ilgi, ilk olarak sanayileşmenin sonuçlarının günlük hayatımıza en çok etki ettiği dönemlerde kırdan kente göç konusuyla başlamıştır. Bu nedenle göç olgusu ilk olarak iktisatçılar ve coğrafyacılar tarafından ele alınmış, daha sonraları sosyologlar ve siyaset bilimcilerin elinde şekillendirilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Göç olgusu ***Beşeri Coğrafya*** açısından, mekansal değişiklik; ***Demografi*** açısından, göç eden kişilerin sayısal özellikleri; ***İktisat*** açısından, emeğin bir yerleşim yerinden diğerine geçişi, ***Sosyal Siyaset*** açısından, emek göçünün sosyal yönleri, ***Sosyal psikoloji*** açısından, grup ve toplum boyutunda psikolojik öğeler olarak ele alınmaktadır (Özdal ve Vardar-Tutan, 2018:11). Göç olgusunun bu geniş çerçevede ele alınmasının zor olduğu görülmektedir ki bir diğer zorluk da linguistik (dil bilimi) açıdan Türkçe' de göçmen kavramının İngilizce ve Almanca' da olduğundan daha dar biçimde ele alımasıdır. Dilimizde bir ülkeye yabancı bir ülkeden göç edilmesi ile (immigration, einwanderung), bir ülkeden yabancı ülkelere göç edilmesi (emigration, auswanderung) durumlarını belirten kavramlar bulunmamaktadır. Türkçe' de bu eksikliği aşmak için "içe göç" ve "dışa göç" kavramları kullanılmaktadır (Özdal ve Vardar-Tutan, 2018: 11). Bu araştırma kapsamında göç olgusu ayrıştırılmamış; mesafesine, oluşum sürecine, süresine göre gerçekleştirilen tüm insan hareketliliği "göç" olarak ele alınmıştır.

Göçün bireysel düzeyden toplumsal düzeye psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve siyasi açıdan değerlendirilebilecek sonuçları bulunmaktadır. Buradan hareketle son yıllarda gerek göç veren gerekse göç alan toplumlarda sosyal bilim çalışmaları artış göstermektedir (Yaman, 2018). Bu araştırmada, ebeyn-öğrenci-öğretmen-yönetici hareketliliğini göç ve eğitim bağlamında temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada sonucunda ulaşılacak bilgilerin göç ve eğitim konu alanları üzerinde çalışacak araştırmacılariçin bir rehber niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?
2. Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında örneklem/çalışma grubu seçimi nasıdır?
3. Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alanın göç türlerinin (iç göç/dış göç) dağılımı nasıldır?
4. Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alınan konuların dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma; Türkiye' de göçün eğitim sistemine yansımalarını inceleyen literatürün tematik dağılımlarını ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir. Literatürün sistematik araştırması 24 Ekim 2019 – 6 Kasım 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Göç araştırmaları, gerek nedenleri gerekse sonuçları açısından uluslararası bağlamı olan ve bu nedenle sıklıkla uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmaktadır. Bu doğrultuda sistematik araştırmanın TR Dizin veri tabanı ve YÖK tez arama kataloğuna ek olarak, ISI Web of Knowledge, EBSCOhost veri tabanları kullanılarak ulaşılan çalışamalar çerçevesinde yürütülmesi uygun görülmüştür. WOK ve EBSCOhost literatür taraması için mevcut en güçlü, güncel, kapsamlı ve yaygın olarak kullanılan arama motorlarından olduğu için, TR Dizin ve Yön Tez Arama Kataloğu ise Türkçe yayımlanan araştırmaların yer aldığı en geniş veri tabanları olduğu için seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınacak araştırmaların listelenmesinde, öncelikle üç anahtar kelime kullanılmıştır: Eğitim, Göç ve Türkiye. Ana kavramı kavram için eş anlamlılar, ve benzer anahtar kelimeler belirlenmiştir. Benzer anahtar kelimeler, ana kavrama ulaşma ve kapsamlı arama şansını arttırmak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmalara ulaşabilmek için Boolean operatörleri kullanılmıştır. Ana kavram ve bağlantılı anlamları OR kullanılarak birleştirilmiştir. Tablo 1' de sistematik araştırmada kullanılan Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler, benzer anahtar kelimeler ve aramanın yapıldığı alanlar listelenmiştir.

Tablo 1.

Sistematik Araştırmada Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bilgiler.

Anahtar Kelime	Benzer Anahtar Kelimeler	Aramanın Yapıldığı Yer
Education/(Eğitim)	OR school* OR educational management OR education system OR schooling OR educational policy / (OR okul* OR eğitim yönetimi OR eğitim sistemi OR okullaşma OR eğitim politikası*)	Özet
Migration/(Göç)	OR immigration OR emigration OR refugee* OR OR migrant* OR immigrant* OR emigrant*/ (OR göçmen* OR mülteci*)	Özet
Turkey/(Türkiye)	OR Turkish/(OR Türk)	Özet

*Bir sözcüğü izleyen bir yıldız işareti, aynı kökü taşıyan değişkenler için bir Boolean araması yapıldığını gösterir (Örneğin: göçmen, göçmenler)

Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri Doğrultusunda Araştırma Örneklemi

Sistematik araştırma, Suriyedeki iç savaşın etkilerinin görülmeye başlandığı 2011 yılı ve sonrasında yapılan araştırmalar göz önüne alınarak sınırlandırılmıştır. Bu durum göç-eğitim-Türkiye arama terimlerinin kullanıldığı aramlar sonucu karşılaşılan araştırmaların arttığı gerçeğini de yansıtmaktadır (ISI Web of Knowledge, 2019).

Aramalar sonucu elde edilen tüm dökümanlar, araştırmaya dahil edilmek için uygunluğunu değerlendirmek üzere iki basamaktan oluşan elemeye alınmıştır. Birinci basamakta, uygun veri tabanlarında 2011 yılı sonrası hakemli dergilerde yayımlanmış, Türkçe ve İngilizce araştırma makalelerinden sosyal alanlarda yapılmış olanları listelenmiştir. İkinci basamakta ise, araştırma makalelerinin amaçları ve Türkiye' yi konu edinenleri belirlenmiş; çiftlemeler incelenmiş ve tam metnine ulaşılan çalışmalar sistematik araştırmaya dahil edilmiştir. Bazı durumlarda uygunluğu değerlendirmek için derinlemesine tam metin incelemesi yapılmıştır. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri Tablo 1.' de belirtilmiştir .

Tablo 1.

Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri.

Dahil Etme	Hariç Tutma
1. Basamak: Anahtar Kelime(ler)	
-ISI Web of Knowledge (SCI -Expanded, SSCI ve AHCI) veri tabanı -EBSCOhost veri tabanı -Ulakbim veri tabanı -YÖK Tez Arama Kataloğu	Diğer veri tabanları
2011 yılı sonrası	2011 yılı öncesi
Hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler	Diğerleri (Özet, mektup vb.)
Türkçe-İngilizce	Diğer diller
Sosyal alanlarda yapılan çalışmalar (Örn. Eğitim, Sosyoloji, Psikoloji vb.)	Sağlık, Müzik, ve Fen Bilimleri alanlarında yapılan çalışmalar (Örn. Tıp, sağlık, coğrafya vb.)
2. Basamak: Başlık, Özet ve Tam Metin İncelemesi	
Amaç ve alt amaçlarında göç ve eğitimi ele alan çalışmalar	Diğer amaç ve alt amaçlara sahip olan çalışmalar
Türkiye' yi doğrudan etkileyen çalışmalar-Örneklemi Türkiye' den alınan çalışmalar	Diğer ülkelerde yaşanan göçü ele alan eğitim ile ilgili çalışmalar
Tam metinine erişilen araştırmalar	Tam metnine erişilemeyen araştırmalar
Çiftlemelerden birinin alınması	Çiftlemelerden biri haricindekilerin elenmesi

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri kullanılarak yapılan elemeler sonucunda, ISI (WOK), EBSCOhost, TR Dizin veri tabanlarında ve YÖK Tez Arama Kataloğunda listelenen ve basamaklara uygun olarak dahil edilen araştırma makalelerinin sayısı Tablo 2.' de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Veri Tabanlarında Yapılan Aramalar Sonucu Ulaşılan Araştırma Makaleleri.

Veri tabanı	İlk arama	2011 yılı sonrası	Hakemli dergi*	İngilizce Türkçe	Sosyal alan*	Türkiye*	Amaç*	Çift	Tam M.
ISI (WOK)	858	607	561	497	224	120	29	92	92
EBSCOhost	715	417	277	274	180	103	52		
TR Dizin	176	145	145	141	137	56	20		
YÖK Tez	519	293	293	288	145	99	39		
TOPLAM	**2268**	**1462**	**1222**	**1200**	**686**	**378**	**140**		

Sosyal alan*: Sosyal alanlarda yapılan çalışmalar

Hakemli dergi*: Hakemli dergilerde yayımlanmış araştırma makalesi

Türkiye*: Türkiye'yi doğrudan ilgilendiren araştırmalar

Amaç*: Amaç ve alt amaçlarında göç ve eğitim olan araştırmalar (doğrudan dil eğitimini ilgilendiren araştırmalar kapsam dışı bırakılmıştır.)

Tablo 2' de açıklandığı üzere, Türkiye' de göçün eğitim sistemine etkilerini inceleyen araştırmalardan 29' u ISI (WOK) veri tabanında, 52' si EBSCOhost veri tabanında, 20' si TR Dizin veri tabanında, 39' u ise YÖK Tez Arama Kataloğunda listelenmektedir. Bu araştırmalar daha sonra birleştirilerek birden fazla veri tabanında listelenen ya da hem Türkçe hem de İngilizcesi bulunan çiftlemeler ayrıştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen araştırma makalelerinin sayısı 92' dir.

Bulgular

Bulgular, Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri, örneklem/çalışma grubu seçimi, ele alınan göç türleri, ele alınan konular olmak üzere dört alanda incelenmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3' te açıklanmaktadır.

1) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemi incelendiğinde; 92 araştırmanın 65' inde nitel; 13'ünde nicel, dördünde karma araştırma yönteminin kulanıldığı; 10 araştırmanın ise derleme niteliğinde olduğu görülmektedir.

2) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında örneklem/çalışma grubu seçimi nasıldır?

Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda kullanılan çalışma grubu; öğrenciler (f=38), öğretmenler (f=32), dökümanlar (f=23), okul müdürü ve diğer yöneticiler (f=21), veliler (f=7), akademisyenler (f=2) olarak listelenmektedir. Bazı araştırmalarda birden fazla grup çalışma grubuna dahil edilmiştir (Örn. hem öğretmen hem de öğrenciler). Bulgular incelendiğinde Türkiye' de göç ve eğitim araştırmalarının daha çok öğrenci ve öğretmen görüşü çerçevesinde yürütüldüğü söylenebilir.

3) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alının göç türlerinin (iç/dış) dağılımı nasıldır?

Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda hangi göç türünün daha çok irdelendiği konusunda elde edilen bulgulara göre; dış göç çalışmaları (f=84) iç göç çalışmalarına (f=8) kıyasla oldukça fazladır. Bulgulara göre, geniş bir coğrafyaya sahip olan ve farklı kültürlere ev sahipliği yapan Türkiye' de iç göç çalışmaları araştırmacılar tarafından yeterli ilgiyi görmemiştir.

Tablo 3.

Çalışmaya Da*hil Edilen Türkiye' de Göç ve Eğitim Araştırmalarına İlişkin Bulgular*

Kod	Yazar(lar)	Göç Türü		Yöntem				Çalışma Grubu/Örneklem							Konu Alanı																
		İç göç	Dış Göç	Nitel	Nicel	Karma	Derleme	Öğrenci	Öğretmen	Okul Yöneticisi/ Diğer Yöneticiler	Veli	Akademisyen	Döküman	Eğitim Politikaları	Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar	Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar	Velilerin karşılaştıkları sorunlar	Çok kültürülük/Tutum	Gelecek beklentileri	**Öğretmen** yeterlilikleri	Yükseköğretimde yabancı öğrencilerin durumu	**Öğrenciler arası ilişkiler/akran kültürü**	Okul müdürlerinin karşılaştıkları zorluklar	Eğitime erişim/Eğitim ihtiyaçları	Eğitim liderliği/Eğitim **yönetimi**	Topluma/okula entegrasyon süreci	Okul veli işbirliği	Sınıf yönetimi/Disiplin problemleri	Okul **kültürü**
Ç1	Baltaci, A. (2017).		x	x				x											x											
Ç2	Göçmen, G. (2017).		x	x					x	x			x	x																
Ç3	Duygu, H. (2016).		x					x	x		x				x	x	x													
Ç4	Alpaydın, Y. (2017).		x	x									x	x																
Ç5	Çetin, M., Gül, F. Ö., & Erol, I. (2018).	x	x	x				x										x												
Ç6	Bariscil, A. (2017).		x		x			x													x									
Ç7	Özger, B. Y., & Akansel, A. (2019).		x	x				x					x									x								
Ç8	Atesok, Z. O., Komsuoglu, A., & Ozer, Y. Y. (2019).		x	x				x		x		x	x								x									
Ç9	Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017).		x	x					x							x														
Ç10	Sinan, F. N., & Gültekin, F. (2018).		x	x					x						x															
Ç11	Arslangilay, A. S. (2018).		x	x				x								x				x										
Ç12	Nayir, F., vd. (2019).		x		x					x				x				x												
Ç13	Akçalı, H. (2019).		x		x			x								x														
Ç14	Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018).		x	x					x						x															
Ç15	Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019).		x	x						x								x								x				
Ç16	Özcan, A.S. (2018).		x	x					x	x			x	x				x												
Ç17	Serim, S. (2019).		x	x				x																	x					
Ç18	Angay, H. (2012).	x						x	x	x							x													
Ç19	Taskin, P., & Erdemli, O. (2018).		x	x					x						x															
Ç20	Aydin, H., & Kaya, Y. (2019).		x	x					x	x							x										x			
Ç21	Hos, R. (2016).		x	x					x	x	x			x													x			
Ç22	Bircan, T., & Sunata, U. (2015).		x		x								x	x																
Ç23	Berker, A. (2014).	x			x			x					x				x													
Ç24	Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015).		x										x				x										x			
Ç25	Kaysılı, A. (2013).		x			x		x	x	x									x											
Ç26	Çelik, İçduygu, (2018).		x	x					x		x					x														

Ç27	Ciğerci, Güngör, (2016).		x	x				x						x																			
Ç28	Özdemir, (2016).		x	x			x	x	x					x									x										
Ç30	Attar & Küçükşen, (2019).		x	x			x							x								x											
Ç31	Yıldırım, (2020).		x	x				x					x																				
Ç32	Karadağ, (2019).	x	x		x		x											x															
Ç33	Kondakçı, (2011).		x		x		x															x											
Ç34	Usta, Arıkan, Şahin & Çetin, (2018).		x	x				x						x																			
Ç35	Kaya, (2019).		x				x	x	x				x																				
Ç36	Kağnıcı, (2017).		x									x									x												
Ç37	Gün, Yıldız & Güvendik, (2017).		x	x			x													x													
Ç39	Yıldız, (2018).		x				x							x																x			
Ç40	Duruel, (2016).		x			x						x	x	x																			
Ç41	Karslı Çalamak, (2018).		x	x						x																					x	x	x
Ç42	Doğutaş, (2016).		x	x			x	x	x																					x			
Ç43	Uğurlu & Kayhan, (2018).		x	x				x						x																			
Ç44	Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016).	x		x					x															x									
Ç45	Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018).		x	x				x						x																			
Ç46	Delen, A. (2018).		x	x				x						x																		x	x
Ç47	Karakuş, M. (2019).		x	x			x	x						x	x																		
Ç48	Aydoğdu, (2019).		x		x		x	x						x	x																		
Ç49	Seydi, A. R. (2014).		x	x								x	x																				
Ç50	Uysal, (2019).		x	x			x	x	x	x		x			x																		
Ç51	Beltekin, N. (2016).		x	x			x						x		x																		
Ç52	Seydi, A. R. (2013).		x	x							x		x						x						x								
Ç53	Akdeniz, Y. (2018).		x			x	x		x				x		x				x										x				
Ç54	Çelik, Y. (2018).		x									x	x																				
Ç55	Kağnıcı, D., Y. (2017).		x	x				x																	x								
Ç56	Tezel, A. (2016).		x	x		x			x				x																				
Ç57	Verdiyev, B. (2018).		x		x		x															x											
Ç58	Hauber-Özer, M. (2019).		x			x						x													x								
Ç59	Toker Gokce, A., & Acar, E. (2018).		x	x				x	x					x										x									
Ç60	Kütük, B. Ş., Ergün, N., Coban, S., & Alpaslan, G. G. (2018).		x	x			x								x																		
Ç61	Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018).		x	x			x								x																		
Ç62	Eres, F. (2016).		x	x				x						x								x											
Ç63	Saritas, E., Şahin, U., & Catalbas, G. (2016).		x	x				x	x						x									x									
Ç64	McCarthy, A. T. (2018).		x			x						x	x																				
Ç65	Nayır, F., & Çetin, S. K. (2019).		x		x		x						x					x												x			
Ç66	Özer, Y. Y., Komsuoglu, A., & Atesok, Z. O. (2017).		x	x					x				x												x				x				
Ç67	Çakmak, Ö. (2018).		x	x					x															x									
Ç68	Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yildiz, K. (2018).		x	x			x	x						x	x																		
Ç69	Göğebakan-Yildiz, D. (2017).		x	x				x					x					x															
Ç70	Hos, R., & Cinarbas, H. I. (2018).		x	x				x	x					x						x				x									
Ç71	Kaczorowski, K. P. (2017).		x			x						x	x																	x			
Ç72	Atesok, Z. O. (2018).		x			x						x	x																				
Ç73	Yalçın, F.(2017).		x			x						x	x																	x			
Ç74	Bozunoğulları, D. (2019).	x		x			x								x															x			

Ç75	Özgün, E. (2019).		x	x				x						x	x											x				
Ç76	Aydin, H., & Kaya, Y. (2019).		x		x			x						x				x								x				
Ç77	Gözpinar, H.(2018).		x	x				x																		x				
Ç78	McKeown, J. (2015).		x			x						x		x						x										
Ç79	Akar, H., & Şen, D. (2017).	x		x					x					x	x	x	x						x							
Ç80	Yelken, M.,S. (2019).		x		x			x																		x				
Ç81	Naldan, Ö. (2019).		x	x							x			x																
Ç82	Ergin, H. (2016).		x	x				x								x						x				x				
Ç83	Unutulmaz, K. O. (2019).		x			x					x			x																
Ç84	Arar, K., Orucu, D., & Kucukcayir, G. A. (2018).		x	x				x	x														x		x	x				
Ç85	Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018).		x	x				x								x														
Ç86	Arslangilay, A. S. (2018).		x	x				x	x	x																				x
Ç87	Kusadokoro, M., & Hasegawa, A. (2017).	x			x						x													x						
Ç88	Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018).		x			x					x			x				x												
Ç89	Aydin, H., & Kaya, Y. (2017).		x	x				x	x															x						
Ç90	Börü, N., & Boyacı, A. (2016).		x	x			x	x	x						x	x	x					x								
Ç91	Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019).		x	x				x	x	x						x										x				x
Ç92	Kaysılı, A. (2015).		x			x		x	x											x				x						

4) Türkiye' de göç ve eğitim çalışmalarında ele alınan konuların dağılımı nasıldır?

Türkiye' de göç ve eğitimi ele alan çalışmalarda ele alınan konular eğitim politikları (f=28), öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar (f=26), topluma/okula entegrasyon (f=18), öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (f=17), çok kültürlülük/tutum/göç kavramı (f=9), eğitime erişim/eğitim ihtiyaçları (f=8), velilerin karşılaştıkları sorunlar (f=7), okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar (f=7), gelecek beklentileri (f=6), yükseköğretimde yabancı öğrencilerin durumu (f=6), okul kültürü (f=4) öğretmen yeterlilikleri (f=4), öğrenciler arası ilişkiler/akran kültürü (f=4), eğitim liderliği/eğitim yönetimi (f=2), sınıf yönetimi/disiplin problemleri (f=2), okul-aile işbirliği (f=1) olarak listelenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye' de göçün eğitim sistemine yansımalarını inceleyen literatürün sistematik araştırması sonucunda 92 araştırma incelenmiş; Türkiye' de göç ve eğitim araştırmalarında sıklıkla nitel araştırma yönteminin kullanılmakta olduğu ve araştırmaların sıklıkla öğrenciler ve öğretmenlerin oluşturduğu çalışma gruplarında/örnekleminde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye' de göç ve eğitim araştırmaları sıklıkla dış göç bağlamında ele alınmıştır. Türkiye' de göç ve eğitim araştırmaları, daha çok eğitim politikları, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, topluma ve okula entegrasyon ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yöneliktir. Öğretmen yeterlilikleri, öğrenciler arası ilişkiler, eğitim yönetimi, sınıfta disiplin problemleri ve okul-aile ilişkilerine ilişkin çalışmalar ise oldukça azdır. Çalışmalarda ele alınan konular düşünüldüğünde genel sorunlara yönelik bir çerçeve çizdiği ve çözüm önerilerine yönelik herhangi bir önerinin oldukça az tartışıldığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin sorunlarına yönelik nitel araştırmaların daha geniş kapsamlı karma ve nicel yöntem araştırmalarla desteklenmesi; örneklem/çalışma grubu olarak velilerin, akademisyenlerin, okul müdürlerinin ve okulların da ele alınması; dış göç ve eğitim çalışmalarına ek olarak, nüfus hareketliliği fazla olan coğrafyamızda iç göç ve eğitim çalışmalarına da önem verilmesi; göç ve eğitim araştırmalarında ele alınan konuların araştırmacılarla gözden geçirilerek, ihtiyaç duyulan alanlarda derinlemesine çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akar, H., & Şen, D. (2017). Impact of internal migration movements on the schooling process in Turkey: Supervisors' views. *education policy analysis archives*, *25*, 13.

Akçalı, H. (2019). *Balıkesir'de ilk ve ortaokula devam eden mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim problemleri* (Master›s thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Master›s thesis, Sakarya Üniversitesi).

Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 36-44.

Angay, H. (2012). Doğu ve güneydoğu illerinden İzmir'e göç eden ailelerin çocuklarının okul sorunlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Arar, K., Orucu, D., & Kucukcayir, G. A. (2018). These students need love and affection: Experience of a female school leader with the challenges of Syrian refugee education. *Leading and Managing*, *24*(2), 28.

Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(6), 960-979.

Arslangilay, A. S. (2018). The Reflection of Immigration on School Culture: A Qualitative Study. *International Journal of Instruction*, *11*(2), 585-602.

Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish Teacher Candidates Ready for Migrant Students?. *Journal of Education and Learning*, *7*(2), 316-329.

Atesok, Z. O. (2018). Karşılaştırmalı perspektiftenuluslararası mülteci rejimi bağlamında mülteci eğitimi ve Türkiye örneği. Doktora tezi. İstanbul Üniversites, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ABD.

Atesok, Z. O., Komsuoglu, A., & Ozer, Y. Y. (2019). An Evaluation of Refugees' Access To Higher Education: Case of Turkey and Istanbul University. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 119-136.

Attar, G. E., & Küçükşen, D. (2019). Somehow familiar but still a stranger: Syrian students in Turkish higher education. *Journal of International Migration and Integration*, *20*(4), 1041-1053.

Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, *28*(5), 456-473.

Aydin, H., & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, *55*(1), 46-71.

Aydin, H., Gundogdu, M., & Akgul, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, *20*(4), 1029-1040.

Aydoğdu, Y. (2019). Türkiye'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin sosyokültürel problemlerine yönelik bir araştırma.(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bariscil, A. (2017). An emergency academic support–Syrian refugee students in the Turkish higher education. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, *9*(1), 39-49.

Baltaci, A. (2017). A Comparison of Syrian Migrant Students in Turkey and Germany: Entrepreneurial Tendencies and Career Expectations. *European Journal of Educational Research*, *6*(1), 15-27.

Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. Eurasian Journal of Educational Research, 66, 175-190 http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10

Berker, A. (2014). Effects of Armed Conflict on Educational Outcomes in Turkey. *Alternatif Politika*, *6*(2), 195-253.

Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, *12*(3), 226-237.

Bozunoğulları, D. (2019). İstanbul'a Eğitim Amaçlı İç Göç Gerçekleştiren Üniversite Öğrencilerinin Kültürlenme Stresi ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, *11*(14).

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(2), 1210-1238.

Ciğerci, M. F., & Güngör, F. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısından Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunlar (Bilecik İli Örneği).

Çakmak, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği). Yüksek lisans tezi.

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267.

Çelik, Y. (2018). *Türkiye'de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler* (Master›s thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Çetin, M., Gül, F. Ö., & Erol, I. (2018). An Analysis on School Psychological Counselors› Dealing with Difference in Multicultural Contexts. *International Journal of Progressive Education*, *14*(3), 93-112.

Delen, A. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi.

Doğutaş, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in turkish schools, Journal of Education and Training Studies, 4(8), 1-8.

Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, *30*(5).

Duygu, H. (2016). Alanya Örneğinde Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

Eres, F. (2016). Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach?. *International Education Studies*, *9*(7), 64-71.

Ergin, H. (2016). Turkish university students' Perceptions towards their Syrian classmates. *Egitim ve Bilim*, *41*(184).

Göçmen, G. (2017). Acil Durumlarda Eğitim Yönetimi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ensittüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Göğebakan-Yildiz, D. (2017). Migration Fact from Perspective of Turkish Prospective Teachers and Its Effect on Education. *European Journal of Education Studies*.

Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018). The Views of Secondary School Teachers about Refugee Students. *Online Submission*, *3*(1), 32-44.

Gömleksiz, M. N., & Aslan, S. (2018). Refugee Students Views about the Problems They Face at Schools in Turkey. *Online Submission*, *3*(1), 45-58.

Gözpinar, H.(2018). Integrating refugees into society and education through language training: A case study in Ordu. IThe Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. . 6,(1), 97-106

Gün, M., Yıldız, M., & Güvendik, T. (2017). Suriyeli Mülteci Okul Çağı Çocuklarının Eğitimi ve Geleceğe Yönelik Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, *5*(2), 152-162.

Hauber-Özer, M. (2019). Schooling gaps for Syrian refugees in Turkey. *Forced Migration Review*, (60), 50-52.

Hos, R. (2016). Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees. *European Journal of Educational Research*, *5*(2), 53-60.

Hos, R., & Cinarbas, H. I. (2018). Learning to Teach in a Global Crisis: Teachers' Insights from a Temporary Non-Formal Refugee Education Project in Gaziantep. *Global Education Review*, *5*(4), 182-193.

Kaczorowski, K. P. (2017). Kurdish Identity in Turkey and Educational Opportunities in Istanbul: The Case of Young Migrants. In *Living in Two Homes*. Emerald Publishing Limited.

Kağnıcı, D., Y. (2017). Türkiye'de mülteci alan okulların ihtiyaç ve durumlarının okul psikolojik danışmanları bakış açısından incelenmesi, *Elementary Education İlköğretim Online, 16*(4), 1768-1776.

Karadağ, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterliklerinin incelenmesi* (Master›s thesis, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(2), 211-219.

Karsli-Calamak, E. (2018). Syrian mothers Producing counterstories in co-constructed school spaces: Rethinking the role of schools in engaging refugee families. *European Education*, *50*(1), 42-57.

Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016). Yöneticiler açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(5), 105-129.

Kaya, A. (2019). Suriyeli mülteci çocukların eğitimi üzerine bir araştırma: geçici eğitim merkezleri ve müfredatları.

Kaysılı, A. (2013). Yurt dışına göç olgusu ve eğitim ilişkisi (Konya ili Kulu ilçesi örneği). Yükseklisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Ankara.

Kaysılı, A. (2015). Emirdağ'da Göç Olgusu ve Eğitim İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *47*(2), 267-286.

Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, *8*(2), 109-128.

Kırkıç, K. A., Kırkıç, A. P., & Berberoğlu, Ş. (2018). The educational needs of refugees in a multicultural world: An innovative solution to the problem. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *8*(2), 233-254.

Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, *62*(5), 573.

Kusadokoro, M., & Hasegawa, A. (2017). The Influence of Internal Migration on Migrant Children's School Enrolment and Work in Turkey. *The European Journal of Development Research*, *29*(2), 348-368.

Kütük, B. Ş., Ergün, N., Coban, S., & Alpaslan, G. G. (2018). Return migration of ethnic Turkish youth to Turkish universities. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *46*(7), 1133-1142.

McCarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, *50*(3), 223-238.

McKeown, J. (2015). Informing Preservice Teacher Education Pedagogies through In-Service Professional Development on Cultural Diversity in Turkey, *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part B)* (*Advances in Research on Teaching, Vol. 22B*), Emerald Group Publishing Limited, pp. 161-177.

Naldan, Ö. (2019). Türkiye ve Almanya'daki mülteci eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Erzincan.

Nayır, F., & Çetin, S. K. (2019). Öğretmen adaylarının mültecilere yapılan eğitim yardımlarına ilişkin görüşleri.. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2019*(12), 62-76.

Nayir, F., Brown, M., Burns, D., O'Hara, J., McNamara, G., Nortvedt, G., ... & Wiese, E. F. (2019). Assessment with and for Migration Background Students-Cases from Europe. *Eurasian Journal of Educational Research*, *79*, 39-68.

Özcan, A.S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye›deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siyaset Bilimi Anabilim Dalı. Sakarya.

Özdal, B.; Vardar Tutan, E. (2018) "Temel Kavramlar ve Olgular", Özdal, B. (Ed.), Uluslararası Göç ve Nüfus Hareketleri Bağlamında Türkiye, 1. Baskı, Bursa: Dora Yayınları, 1-60.

Özdemir, Ç. (2016). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi: Sivas*.

Özer, Y. Y., Komsuoglu, A., & Atesok, Z. O. (2017). One common future, two education systems: The case of Syrian children of Istanbul. *European Education*, *49*(2-3), 114-132.

Özger, B. Y., & Akansel, A. (2019). Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 942-966

Özgün, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Sakız, H., Apak, H. (2019). (Ed.), Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı içinde (s.iii). İstanbul: Pegem Yayınları.

Saritas, E., Sahin, U., & Catalbas, G. (2016). Problem faced with foreign students in primary schools. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, *25*(1), 208-229.

Serim, S. (2019). Devlet okulunda okuyan Suriyeli mülteci çocukların eğitimsel iyi olma hali: İstanbul'da bir nitel araştırma. Bogazici University the Graduate Program in Social Policy. İstanbul

Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *30*(1), 217-241.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(2), 267-305.

Sinan, F. N., & Gültekin, F. (2018). Application, Views, and Problems of Counselors Working with Syrian Elementary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(7), 1437-1448.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *8*(1), 86-105.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, *17*(3).

Taskin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, *75*, 155-177.

Tezel, A. (2016). Understanding State-Civil Society Relations In Education Provision For Non-Camp Syrian Children In Turkey (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Toker Gokce, A., & Acar, E. (2018). School Principals' and Teachers' Problems Related to the Education of Refugee Students in Turkey. *European Journal of Educational Research*, *7*(3), 473-484.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yildiz, K. (2018). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları, Eğitim ve Din Eğitiminden Beklentileri: Eskişehir Örneği. *Journal of Social Sciences Eskisehir Osmangazi University/Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1).

Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(7), 1149-1160.

Ugurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Teacher Opinions on the Problems Faced in Reading and Writing by Syrian Migrant Children in Their First Class at Primary School. *Journal of Education and Learning*, *7*(2), 76-88.

Unutulmaz, K. O. (2019). Turkey's Education Policies towards Syrian Refugees: A Macro-level Analysis. *International Migration*, *57*(2), 235-252.

Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., & Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin geçici eğitim merkezlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, *9*(1), 173-188.

Uysal, A. (2019). Geçici koruma altında olan Suriyeli öğrencilerin lise düzeyinde eğitimlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Bir çoklu durum çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Verdiyev, B. (2018). Türkiye'de eğitim gören Azerbaycan uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel uyumu (İstanbul örneği) / Socio-cultural adaptation of Azerbaijani students studying in turkey (The case of İstanbul).(Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yaman, F. (2018). Göç ve Toplum. KetebeYayınları: İstanbul.

Yalçın, F.(2017). İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul

Yelken, M.,S. (2019).Türkiye'de eğitim almanın Suriyeli göçmenlerin entegrasyonuna etkisi. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi ABD. Adıyaman

Yıldırım, E. (2017); Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, F. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunları ve Entegrasyon Süreçleri: Mersin Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Ozcıftcı, E. (2016). Türkiye'nin Mülteci Eğitimini Karşılama Düzeyi Suriyeli Mülteciler Örneği.

Okul Müdürlerinin Mentorluğu: Sistematik Bir Derleme

Prof. Dr. Murat Taşdan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, murattasdan@gmail.com

Arş. Gör. Z. Halid İpek, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, ziyahalidi@gmail.com

Arş. Gör. Aslı Yurttaş, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, asliorcan@gmail.com

Öz

Mentorluk, son yıllarda eğitim alanında çalışan araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Bu araştırmada müdürlerin gerçekleştirdiği mentorluk uygulamalarını temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yabancı eğitim alan indeksi kaynağı olan EBSCOhost eğitim veri tabanları taranmıştır. EBSCOhost veri tabanındaki kaliteli eserleri seçmek için ERIC alan indeksine giren dergilerdeki makaleler ayrıştırılarak seçilmiştir. Yurt içi araştırmaları için ise Ulakbim- TRdizin ve YÖK Tez merkezinde taranan eserler örnekleme alınmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için "Müdür" ve Mentorluk" ana terimleri aracılığıyla Ekim 2019- Kasım 2019 tarihlerinde taramada bulunulmuştur. Belirlenen anahtar kelimeler ile ona bağlı benzer kelimeler OR kullanılarak birleştirilmiştir (Örneğin: Müdür Or Müdür Yardımcısı Or Yönetici gibi). Yapılan tarama sonucunda ulaşılan makale ve tezler PRISMA rehberi ve bu araştırma için belirlenen seçim kriterleri doğrultusunda değerlendirilerek, kriterleri karşılayan makale ve tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen araştırmalar araştırmanın yöntemi ve araştırmanın deseni ve araştırmanın yayınlanma yılı açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mentorluk, Okul Müdürü, Okul Müdürü Mentorluğu*

Abstract

Mentorship was caught the attention of many researchers throughout the field of education. The mentorship practices that principals carry out were examined systematically within the purpose of this research. Therefore, the international field index EBSCOhost data bases were scanned. EBSCHOhost data base were distilled in order to select more qualified education. To higher the quality, the studies which are in the ERIC field index were included and other studies were excluded. The studies which are in the TR-Dizin and YOK Dissertation Center were included into the sample of this research. The scanning of this research were done between the dates of January and February 2019 with the main terms of principle and mentorship. These main keywords and other words which are related to those words were connected by using OR. Dissertations and articles were evaluated according to PRSIMA guidance and the criteria which are determined for this research. After the selection, articles and dissertations were included according to criteria. The selected studies were examined according to research design and research method and research year.

Keywords: *Mentorship, School Principal, School Principal Mentorship.*

Giriş

Eğitim yönetimi alanında güncel mentorlük çalışmaları ve bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar bulunmaktadır (Aeschlimann, 2001; Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2011; Burks, 2010; Sezgin 2002). Mentörlük çalışanların mesleki, toplumsal ve bireysel gelişimleri için önemli görülmektedir. Aynı zamanda deneyimli bireyler ile deneyimsiz bireyler arasında geliştirici bir ilişki düzeni oluşturmaktadır. Mentörlük, işgörenlerin profesyonel gelişimleri için etkili olduğu kadar örgütteki sosyal sermayenin artış göstermesi için de etkilidir (Lyons, Scroggins, ve Rule, 1990). Bundan dolayı mentorluğu, deneyimli birey ve deneyim sahibi

olmayan birey arasında çift yönlü bir etkileşim olarak görmek de mümkündür. Bu çift yönlü etkileşim için ise güven ve işbirliği önemli özelliklerdir (Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

Mentor bir kurumda deneyim ve bilgi sahibi olan kişi olarak bilinmektedir. Mentörler bu bilgi ve deneyimi ile deneyimsiz kişilere yardım ve destek sağlayan birey olarak ele alınabilir. Belli bir süreç sonunda mentörler elde ettikleri deneyim ve bilgilerini, başka kişilere rehberlik etmek için kullanırlar. Mentörlük bu açıdan bir bilgelik düzeyi olarak da görülmektedir (Özdaşlı vd. 2010).

Eğitim yönetimi alanında pek çok eğitim paydaşının mentorluk rölleri araştırılmış ve bu bağlamda müdürlerin mentörluk rollerinin de önemli olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin bu mentorluk rollerinin okullara faydalı olduğu da çalışmalarda belirlenmiştir (Durmaz, 2019; Gümüş 2013). Yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin etkili okul ortamı oluşturma da çok önemli katkıları olduğu görülmektedir (Balcı, 2002). Okul müdürlerinin mentorlük için uygun olmasının yanı sıra yapılan araştırmalarda okul müdürlerinin aynı zamanda mentorluk rolünü gerçekleştirme bağlamında yüksek oranda gönüllü olduğu da görülmektedir (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Mentörlük süreci deneyimli birey ve deneyim sahibi olmayan birey arasından uzun bir etkileşim sürecidir. Bu süreç gözlem, danışma, geri bildirim ve değerlendirme etmenleri içermektedir. Mentörlük bu bağlamda iyi değerlendirildiğinde sağlam bir mesleki öğrenme sağlayabilmektedir (Yarrow ve Millwater, 1997). Mentör bir deneyim sahibi olmayan bireyin gelişimine rehberlik eden bir uzman olarak görülebilir. Bu bağlamda mentör aslında örgütte mentörlükte bulunduğu kişiler için bir rol modeldir. Mentörlük becerisinin sağlanması ile birlikte örgütte bulunan enformasyon düzeyi yükseliş gösterir. Bu enformasyon düzeyinin artması sonucu örgüt içi gelişir. Bu iletişim gelişimi sonucu olarak ise de örgüt içi güven ve moral artış gösterir (Webb ve Norton, 1999).

Mentörlük davranışı görülen örgütlerde akademik başarı, mesleki kimlik, başarı beklentisi, kalıcı öğrenme gibi özellikler artış göstermektedir. Mentörlük aynı zamanda kişilerin özgüvenlerini ve risk alma davranışlarını artırır. Bunun yanında iş ve eğitim ortamları için yeni beceriler geliştirmelerini sağlamaktadır (Griffin, 1999).

Mentörlük süreci sadece örgütte bulunan deneyim sahibi olmayan bireyleri değil aynı zamanda mentörün kendisi açısından da çeşitli yararlar sağlamaktadır. Mentörler, mentörlük süreci boyunca genç meslektaşlarına yardımcı oldukları için iş becerileri ve kişisel becerilerin de artış görülmektedir. Bunların yanında akademik güdüleme düzeyleri de artış göstermektedir (Lune ve Cullen, 1995).

Mentörlük bireysel faydalarının yanı sıra örgütsel bir takım faydaları da süreç içerisinde kazanım olarak sunmaktadır. Örgütsel duyarlılık ve örgütsel enformasyona ilişkin düzeylerin yanı sıra örgütsel güven ve örgütsel bağlılık gibi davranışlarda artışa neden olduğu görülmektedir (Doyon, 2000).

Son yıllarda öğretmen rol ve sorumlulukları değişiklik göstermiştir. Bu durum mesleki gelişimlerin iş başında da gerçekleştirilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Üniversite eğitimi öğretmenler ve yöneticilerin bireysel ve mesleki gelişimini bütünüyle desteklemek için yetersiz hale gelmeye başlamıştır. Bunun yanında hizmet içi eğitimlerin de öğretmen ve yöneticiler için sadece verildiği süreyle sınırlı bir etki bırakması nedeniyle yetersiz kalmaktadır (Harris, 2002). Bunların yanında zümre çalışmaları da öğretmenler için yeterli gelişimi sağlama açısından yetersiz kalmaktadır (Şahin, Maden ve Gedik, 2011). Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük yolu ile etkileşim ve işbirliği gerçekleştirebilecekleri bir ortam oluşturmaları mümkün olmaktadır (Greenwood, 2019; Kiley, 2017).

Görevinin ilk yıllarındaki bir öğretmen ve mentörü ile yapılan bir çalışmada, mentörlük sürecinin öğretmenin okula uyum sağlamasını oldukça kolaylaştırdığı, bunun yanında, mentör ve yetişen arasındaki ilişkinin mesleki gelişime etki eden bir süreç olduğu görülmüştür (Wallace, 2009). Mentörlük için yapılan başka bir çalışmada mentörlük sürecinde motivasyon kazandırılması ve mentör ile yetişen arasında uyumun önem taşıdığı belirtilmiştir. Bunun yanında okullarda görevine yeni başlayan öğretmenlerin mentörlük uygulamalarından hem memnun oldukları hem de bu uygulamaların mesleki gelişimlerini sağladığını belirtmişlerdir (Fraizer, 2006; Ingersoll ve Strong, 2011; Waters, 2009).

Mentörlük bağlamında okul müdürlerinin okul düzeyinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu etki alanı öğretmenleri kapsadığı gibi okul müdür yardımcılarını da kapsamaktadır. Okul müdürlerinin mentorluğunun öğretmen ve müdür yardımcısı iş doyumuna (Eröz, 2019; Özalp 2016), okulların akademik başarısı ve akademik iyimserliğine (Durmaz, 2019; Gümüş 2013) etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bunun yanında

öğretmenlerin öğretim aktivitelerini artırmada okul müdürlüğü mentörlüğü (Wren, 2010), liderlik mentörlüğü (Gray ve Anne, 2018), müdür yardımcıların müdür mentörlüğü hakkındaki fikirleri (Cohen, Rinat, Schechter, Chen, 2019) gibi çalışmalar bu alanda yapılmış bazı örnek çalışmalar olarak gösterilebilir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlere ve müdür yardımcılarına yönelik mentörlük konusunu temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'deki alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?
2. Türkiye'deki alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri nasıldır?
3. Türkiye'deki alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Uluslararası alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri nasıldır?
5. Uluslararası alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmalarında kullanılan araştırma desenleri nasıldır?
6. Uluslararası alan yazında okul müdürlüğü mentörlüğü çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Model

Bu araştırmada müdürlerin öğretmen ve müdür yardımcılarına yönelik gerçekleştirdiği mentörlük uygulamalarını temel alan araştırmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sistematik derleme çalışması olarak desenlemiştir. Sistematik derleme çalışmalarında belirlenmiş bir soruya yanıt bulmak amacıyla, o alanda yapılmış olan çalışmalar kapsamlı bir biçimde taranmaktadır. Sistematik derleme çalışmalarının içeriği gereği bazı araştırmalar dahil edilme bazı araştırmaların ise hariç tutulma durumları bulunmaktadır(Karaçam, 2013).

Çalışmanın Kapsamı ve Süreci

Araştırma doğrultusunda yabancı eğitim alan indeksi kaynağı olan EBSCOhost eğitim veri tabanları taranmıştır. EBSCOhost veri tabanındaki kaliteli eserleri seçmek için ERIC alan indeksine giren dergilerdeki makaleler ayrıştırılarak seçilmiştir. Yurt içi araştırmaları için ise Ulakbim- TRdizin ve YÖK Tez merkezinde taranan eserler örnekleme alınmıştır. Eserlerin güncelliği dikkate alınması nedeniyle 2010 yılı ve sonrasındaki çalışmalar eleme kriteri olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın yapılabilmesi için "Müdür" ve Mentörlük" ana terimleri aracılığıyla Ekim 2019- Kasım 2019 tarihlerinde taramada bulunulmuştur. Belirlenen anahtar kelimeler ile ona bağlı benzer kelimeler OR kullanılarak birleştirilmiştir (Örneğin: Müdür Or Müdür Yardımcısı Or Yönetici gibi). Yapılan tarama sonucunda ulaşılan makale ve tezler PRISMA rehberi ve bu araştırma için belirlenen seçim kriterleri doğrultusunda değerlendirilerek, kriterleri karşılayan makale ve tezler araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen araştırmalar araştırmanın yöntemi ve araştırmanın deseni ve araştırmanın yayınlanma yılı açısından incelenmiştir.

PRİSMA rehberi süreci şu şekilde işlenmektedir. Öncelikle veri tabanları ve veri tabanları dışında olan kayıtlar alınır. Bu süreç sonunda birbirinin kopyası olan yayınlar çıkarılır. Bu aşamadan sonra araştırmanın amacı ile ilgili olmayan kayıtlar hariç tutularak çıkarılır. Bu aşamadan sonra ulaşılabilirlik düzeyleri incelenir. Tam metnine ulaşılabilen yayınlar çalışmaya dahil edilirken, tam metine ulaşılamayan çalışmalar belirtilerek araştırmadan hariç tutulur. Böylece geriye kalan çalışmalar sistematik derleme araştırmasına dâhil edilebilir (Karaçam, 2013).

Bulgular

Çalışmanın bulguları grafikler ve kimi tablolar aracılığı ile aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Türkiye'deki çalışmalar araştırma yöntemi, deseni ve yayınlanma yılı olarak ele alınmıştır. Daha sonra ise Uluslararası alan yazındaki çalışmalar araştırma yöntemi, deseni ve yayınlanma yılı olarak ele alınmıştır.

Türkiye'deki Çalışmalar

Türkiye'de 2010-2019 yılları arasında öğretmenlere, müdür yardımcılarına ve diğer müdürlere yönelik okul müdürü mentörlüğü konu alan 14 makale makale ve teze ulaşılmıştır. Toplamda 14 olan bu sayının 2'sinin makale, 12'sinin ise tez olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürü mentörlüğü konusunun tezlerde daha ağırlıklı işlendiği görülmüştür. Tezler incelendiğinde 11 tane tezin yüksek lisans, geriye kalan 1 tezin doktora tezi olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine ilişkin tablo 1 aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Türkiye'de Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Yöntemine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Yöntemi	Araştırma Künyeleri
Nicel Çalışmalar	(Baş, 2016); (Bozkurt, 2016); (Durmaz, 2019); (Eröz, 2019); (Gümüş, 2015); (Özalp, 2016); (Perçek, 2015); (Şerefhanoğlu, 2015); (Yıldırım, 2013); (Yılmaz, 2019); (Yirci, Koçbaş, 2016)
Nitel Çalışmalar	(Aydın, 2015); (Elbay, 2016); (Gökkaya, 2011); (Sezgin, Koşer, Er, 2014)

Tablo 1'de belirtildiği üzere Türkiye'deki çalışmaların çoğunlukla nicel yöntem ile yapılmış araştırmalar olduğu görülmektedir (f=10). Nitel çalışmalar (f=4), nicel çalışmalara oranla oldukça az düzeydedir ve son yıllarda nitel çalışmalar yapılmadığı görülmektedir.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine ilişkin tablo 2 aşağıda verilmiştir:

Tablo 2: Türkiye'de Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Desenine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Deseni	Araştırma Künyeleri
İlişkisel	(Baş, 2016); (Bozkurt, 2016); (Durmaz, 2019); (Özalp, 2016); (Perçek, 2015); (Şerefhanoğlu, 2015); (Yıldırım, 2013); (Yılmaz, 2019); (Yirci, Koçbaş, 2016)
Betimsel	(Eröz, 2019); (Gümüş, 2015);
Durum Çalışması	(Aydın, 2015); (Elbay, 2016); (Gökkaya, 2011);
Fenomenolojik	(Sezgin, Koşer, Er, 2014)

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü çalışmalarında çoğunlukla ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir (f=8). İlişkisel olan araştırmaların okulun paydaşları olan öğretmenler ve müdür yardımcılarının, okul müdürünün mentörlüğü ile ilişkisine bakıldığı gibi okulun akademik başarısı ve akademik iyimserliğinin müdür mentörlük ile ilgili ilişkiler de incelenmiştir. Nitel çalışmalar arasında en fazla durum çalışması (f=3) deseninin Türkiye'deki araştırmalarda tercih edildiği görülmüştür.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yayınlanma yılına ilişkin tablo 3 aşağıda verilmiştir:

Tablo 3: Türkiye'de Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Yayınlanma Yılına Göre Sınıflandırılması

Yayın Yılı	Araştırma Künyeleri
2010	
2011	(Gökkaya, 2011);
2012	
2013	(Yıldırım, 2013);
2014	(Sezgin, Koşer, Er, 2014)
2015	(Aydın, 2015); (Gümüş, 2015); (Perçek, 2015); (Şerefhanoğlu, 2015)
2016	(Baş, 2016); (Bozkurt, 2016); (Özalp, 2016); (Yirci, Koçbaş, 2016); (Elbay, 2016)
2017	
2018	
2019	(Eröz, 2019); (Durmaz, 2019); (Yılmaz, 2019);

Tablo 3 incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü çalışmalarının özellikle 2015 ve 2016 yıllarına yoğunlaştığı görülmektedir. 2010,2012,2017 ve 2018 yıllarında Türkiye'de okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışma yapılmadığı görülmüştür. 2019 yılında ise okul müdürü mentörlüğü konusunda üç adet yayın yapıldığı görülmüştür.

Uluslararası Çalışmalar

Uluslararası alan yazında 2010 yılından itibaren ERİC indeksinde taranan öğretmen, müdür yardımcısı ve diğer müdürlere yönelik yapılan okul müdürü mentörlüğü araştırmalarının toplamda 31 çalışılmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 11 tanesi tez, diğer 21 tanesi ise makaledir. Tezlerin 8 tanesi doktora tezi iken 3 tanesi yüksek lisans tezidir. Uluslararası alan yazında bu alanda yapılan çalışmaların daha çok makale ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine ilişkin tablo 4 aşağıda verilmiştir:

Tablo 4: Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Yöntemine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Yöntemi	Araştırma Künyeleri
Nicel Çalışmalar	(Chidi ve Victor, 2017); (Fox, 2018); (Kiley, 2017); (Taeyeon ve Youngjun, 2019); (Van Gent, 2011); (Wise ve Cavazos, 2017).
Nitel Çalışmalar	(Ann ve George, 2017); (Barnett, 2013); (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017); (Bickmore ve Davenport, 2019); (Cohent ve Schechter); (Greenwood, 2019); (Hayes, 2019); (Gray, 2018); (Huffman, 2017); (Lackritz, Cseh, Wise, 2019); (Jindra, 2019); (Lewis, 2019); (May, 2015); (Meredith ve Lyrdia,2019); (McNeven, McKey, Loraine, 2019); (Parylo, Zepeda, Bergston, 2012); (Saffle, 2016); (Schechter ve Firuz, 2015); (Smith ve Arsenault, 2019); (Varrati, Lavine, Turner, 2010); (Wren, 2010)
Karma	(Slyvia, 2010); (Lokman, Nihra, Kadijah, Shafeeq, Aqeel, 2015
Kuramsal	(Gabriella ve Maya, 2011); (Sam ve Reba, 2011).

Tablo 4 incelendiğinde, 21 adet çalışma ile en fazla çalışmanın nitel araştırma yöntemlerinde olduğu görülmektedir. Uluslararası okul müdürü mentörlüğü çalışmalarında nitel yöntem çalışmaları nicel çalışmalarının

üç katından fazla bir ağırlığa sahiptir. Nitel araştırma yönteminden sonra en fazla tercih edilen yöntem nicel yöntem olmuştur (f=6). Nicel yöntem çalışmalarından sonra kuramsal (f=2) ve karma çalışmaların (f=2) geldiği ve bu çalışmalarının birbirine eşit sayılarda olduğu görülmektedir.

Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine ilişkin tablo 5 aşağıda verilmiştir:

Tablo 5: Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Araştırma Desenine Göre Sınıflandırılması

Araştırma Deseni	Araştırma Künyeleri
İlişkisel	(Fox, 2018); (Kiley, 2017); (Taeyeon ve Youngjun, 2019); (Van Gent, 2011);
Betimsel	(Chidi ve Victor, 2017); (Wise ve Cavazos, 2017).
Durum Çalışması	(Ann ve George, 2017); (Barnett, 2013); (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017); (Bickmore ve Davenport, 2019); (Cohent ve Schechter); (Hayes, 2019); (Gray, 2018); (Lackritz, Cseh, Wise, 2019); (Jindra, 2019); (May, 2015); (Meredith ve Lyrdia,2019); (Parylo, Zepeda, Bergston, 2012); (Smith ve Arsenault, 2019); (Varrati, Lavine, Turner, 2010); (Wren, 2010)
Fenomolojik	(Greenwood, 2019); (Lewis, 2019); (McNeven, McKey, Loraine, 2019); (Saffle, 2016); (Schechter ve Firuz, 2015).
Çeşitleme	(Slyvia, 2010); (Lokman, Nihra, Kadijah, Shafeeq, Aqeel, 2015)
Eylem Araştırması	(Huffman, 2017)

Tablo 5'e göre çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre yapılmıştır (f=16). Durum çalışması deseninin ardından nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik desen ile yapılmış çalışmalar gelmektedir (f=6). Daha sonra ise nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni (f=4) ve betimsel araştırma (f=2) gelmektedir. Yapılan araştırmalardan birisi nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması olarak gerçekleşmiştir. Karma araştırmaların ikisinde de herhangi bir farklı desen kullanılmamış, sadece çeşitleme deseni kullanıldığı görülmüştür.

Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların yayınlanma yıllarına ilişkin tablo 6 aşağıda verilmiştir:

Tablo 6: Uluslararası Alan Yazında Okul Müdürü Mentörlüğü Çalışmalarının Yayınlanma Yılına Göre Sınıflandırılması

Yayın yılı	Araştırma Künyeleri
2010	(Slyvia, 2010); (Varrati, Lavine, Turner, 2010); (Wren, 2010)
2011	(Van Gent, 2011);
2012	(Parylo, Zepeda, Bergston, 2012);
2013	(Barnett, 2013);
2014	
2015	(Lokman, Nihra, Kadijah, Shafeeq, Aqeel, 2015); (Schechter ve Firuz, 2015). (May, 2015);
2016	(Saffle, 2016);
2017	(Huffman, 2017); (Barnett, Shoho, Okilwa, 2017); (Ann ve George, 2017); (Chidi ve Victor, 2017); (Wise ve Cavazos, 2017); (Kiley, 2017);

2018	(Fox, 2018); (Gray, 2018);
2019	(Greenwood, 2019); (Lewis, 2019); (McNeven, McKey, Loraine, 2019); (Hayes, 2019); (Meredith ve Lyrdia,2019); (Lackritz, Cseh, Wise, 2019); (Jindra, 2019); (Taeyeon ve Youngjun, 2019); (Smith ve Arsenault, 2019); (Bickmore ve Davenport, 2019); (Cohen ve Schechter, 2019);

Tablo 6'da görüldüğü üzere 2015 yılından sonra Uluslararası alan yazında okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışmalar giderek artış göstermiştir. Çalışmaların özellikle 2019 yılı ve 2017 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle bu araştırmanın yapılma sebebi de alan yazında bu tür çalışmaların artış gösterdiğinin tespit edilmesi nedeniyle bu konuda araştırma yapılması ihtiyacının ortaya çıktığının hissedilmesidir. Bu bağlamda 2019 yılında yapılan çalışmaların en yoğun sıklığı gösterdiği tespit edilmiştir (f=11).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında okul müdürü mentörlüğü sistematik bir derleme olarak hem yurtiçi hem de yurtdışı kaynakları kapsayacak şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında hem yurtiçi kaynaklar hem de yurtdışı kaynaklar ele alınmış. Pek çok makale ve tez çalışması incelenmiştir. İncelenen çalışmalar kategorize edilerek araştırmanın belirlediği kriterler doğrultusunda sınıflara ayrılmıştır. Bu süreçten sonra ise bulgularda araştırmanın bu kategorize edilmiş verileri sunulmuştur.

Bu araştırmada Türkiye'de yapılan okul müdürü mentörlüğü çalışmalarının ağırlıklı olarak nicel yöntem ile yapıldığını göstermektedir (f=10). Bu açıdan incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü ile ilgili Türkiye'deki alan yazın pozitivist karakter özellikleri göstermektedir. Bunun nedeni olarak alan yazın incelendiğinde özellikle nicel çalışmaların, nitel çalışmalara kıyas ile daha bilimsel gözüktüğü algısının yüksek olduğu ileri sürülebilir. Bunun yanında nitel çalışmaların hem yöntem olarak az bilinmesi hem de zaman ve uzmanlık gerektiren çalışmalar olarak görülmesi de neden olarak gösterilebilir (Ari, Armutlu, Tosunoğlu ve Toy, 2009).

Türkiye'de okul müdürü mentörlüğü hakkında yapılan çalışmaların desenleri incelendiğinde en çok tercih edilen desenin nicel araştırma deseni olan ilişkisel tarama modeli olduğu görülmektedir. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkinin betimlenmesi için kullanılan bir yöntemdir. Değişkenlerin birinde gözlenen değişimin diğer değişkenden ne kadar kaynaklandığını belirten bir tarama modelidir (Büyüköztürk, 2016). Bu çalışma deseninin kullanılmasının nedeni okul müdürü mentörlüğünün okul ve okul paydaşları üzerindeki etkilerinin neler olduğunun anlaşılması nedeniyle olduğu görülmektedir (Durmaz, 2019; Eröz, 2019; Gümüş 2013 Özalp 2016). Türkiye'de nicel çalışmalarda en fazla kullanılan desen ilişkisel tarama modeli iken nitel araştırmalarda ise en fazla durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Türkiye'de okul müdürü mentörlüğü hakkında yapılan çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde görülmektedir ki en fazla yayının yapıldığı yıllar 2015-2016 ve 2019 yıllarıdır. Okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışmaların bu bağlamda 2015 sonrası Türkiye'de artış gösterdiği görülmektedir. Aynı durum uluslararası çalışmalarda da görülmektedir. Uluslararası çalışmaların 2015-2017 ve 2019 yıllarına yoğunlaştığı ve özellikle 2015 yılından sonra giderek artış gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye ve Uluslararası yayınlar yayınlanma yılına göre benzerlik göstermektedir.

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde okul müdürü mentörlüğü ile ilgili çalışmaların yüksek oranda nitel araştırma yöntemine göre yapıldığı görülmektedir (f=21). Araştırma yöntemi olarak ikinci olarak en fazla tercih edilen yöntem nicel yöntemler olarak görülmektedir (f=6). Bu araştırmaları karma yöntem(f=2) ve kuramsal araştırmalar (f=2) takip etmektedir. Bu bulgular aslında uluslararası kaynakların daha fazla çeşitlilik gösterdiğini göstermektedir. Bu alanda yapılan nitel çalışmaların sayısının diğer çalışmalara oranla fazla olması ve nitel çalışmaların özellikle önemli bir akademik yeterlik kanıtı olan doktora tezlerinde ağırlıklı kullanıldığının görülmesi uluslararası literatürün bu konuda normatif paradigmaya daha çok kaydığını göstermektedir. Pozitif paradigma uluslararası literatürde bu konu kapsamında daha az tercih edilen bir paradigma olduğu görülmüştür.

Uluslararası çalışmalarda okul müdürü mentörlüğü hakkında çalışmaların desenleri incelendiğinde

görülmektedir ki yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması belirli durumu veya olayı betimlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda yapılan yabancı araştırmalar müdür mentörlüğünün farklı dinamiklerde nasıl durumlar oluşturduğunu incelemeye yönelik olarak görülmüştür. Daha sonra fenomonolojik araştırmaların (f=5) çok olduğu bu araştırmalarda ise okul müdürü mentörlüğü kavramının farklı açılardan ve deneyimlerden incelenmesi söz konusu olmuştur. Nicel desenlerden ise en fazla ilişkisel tarama modeli (f=4) kullanılmıştır. Karma desenlerden olan çeşitleme deseni ile nitel desenlerden eylem araştırması deseni gibi farklı desenlerin kullanılması da alan yazında uygulanan yöntemlerin çeşitliliğini arttırma konusunda iyi olmuştur.

Türkiye'deki okul müdürü mentörlüğü çalışmaları ile uluslararası okul müdürü mentörlüğü çalışmaları arasında yöntem ve desen kullanımı arasında farklar görülmektedir. Uluslarası çalışmalar çoğunlukla normatif paradigmaya uygun nitel çalışmalar olarak görülürken, Türkiye'de bu alandaki çalışmalar ise çoğunlukla pozitivist paradigmaya yönelik nicel çalışmalar olarak görülmektedir. Ancak nitel yöntemlerde hem uluslararası çalışmalarda hem de Türkiye'deki çalışmalarda en fazla durum çalışması deseni kullanılmıştır. Aynı şekilde uluslararası nicel çalışmalarda ve Türkiye'deki nicel çalışmalarda en fazla ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın amacı için en doğru yöntemin ve desenin seçilmesi, bu bağlamda araştırmalarda desen ve yöntem dayatmasından kaçınılması önemli olmaktadır fakat farklı paradigmalar olay, olgu ve kurumlara yönelik farklı bakış açıları geliştirdiği için bilimin üstüne katarak ekleme özelliğini de göz önüne alarak bilime katkıyı artıracakları düşünülmektedir. Bu bağlamda Balcı'nın (1991) belirttiği gibi mevcut yaklaşımların birini diğerine tercih etmemek gerektiği, aynı zamanda belki karma yöntemlerle farklı bakış açılarını bir araya getirerek araştırmaların daha sağlıklı ve iyi anlaşılacağı belirtilebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Türkiye'de okul müdürü mentorluğu ile ilgili nitel derinlemesine çalışmalar artırılması sağlanabilir.
- Uluslararası literatürde ve Türkiye'de son senelerde okul müdür mentorluğu ile ilgili çalışmaların sayıları önceki senelere görece artış göstermektedir. Bu bağlamda popülerliği artan bu konu üzerine alan yazını kuvvetlendirmek için yeni çalışmalar yapılabilir.
- Uluslararası literatürde nicel çalışmalar nitel çalışmalara oranla az düzeyde kaldıkları için nicel çalışmalar yapılarak alanın ihtiyacı olan farklı paradigma bakışı sağlanabilir.
- Alan katkı sağlayacak karma çalışmalar gerçekleştirilerek farklı paradigmaların bir araya geldiği farklı bakış açıları ortaya koyan çalışmalar teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Aeschlimann, K. B. (2001). *The effects of mentoring on secondary mentor teachers within a professional development center.* Yayınlanmamış doktara tezi. ProQuest tez veri merkezinden alınmıştır.

Ari, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G., & Toy, B. Y. (2009). Pozitivist ve postpozitivist paradigmalar çerçevesinde metodoloji tartişmalarinin yönetim ve pazarlama alanlarina yansimalari. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 113-141.

Aydın, T. (2015). Okul müdürlerinin mentor müdür olarak yetiştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma. Yayınlanmış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. & Özcan, K. (2011). Eğitimde mentörlük. içinde A. Bakioğlu (Ed.), *Müdürlerin farklı kariyer evrelerinde mentörlük deneyimlerinde güvenin etkisi* (ss. 165-182), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balcı, A. (1991). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 735-746.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Okilwa, N. S. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education 23*(4), 113-141.

Baş, G. (2016). *Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorlük fonksiyonlarinin yöneticilik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Tekirdağ*

ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.

Bickmore, D. L., & Davenport, L. D. (2019). Principal transformative learning through mentoring aspiring administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(3), 235-250.

Bozkurt, U. D.. (2015). Okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenemesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Burks, J. (2010). A study of the effects of mentoring and the professional practices among experienced teachers. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik. araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chidi, N., & Victor, A. A. (2017). Principals' human capital development practices for enhancing staff personnel administration in secondary schools in Oyo State, Nigeria. *Online Submission*, *1*(5), 356-361.

Cohen, R., & Schechter, C. (2019). New Assistant Principals' metaphors of their relationships with their principals at the stage of entering the role. *Planning & Changing*, *49*.

Doyon, D. (2000). *Interdepartmental mentoring program for middle managers. Module 1: Basic information, middle managers network and human resources development*. Canada: Quebec Region.

Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya

Elbay, S. (2015). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri: Kilis ili örneği.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Eröz, A. (2019). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* . Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Fox, M. A. (2018). *Mentoring support and self-efficacy of public school principals: a correlational study*. Yayınlanmış doktora tezi, Northcentral University.

Fraizer, M. (2006). An evaluation of perceptions of a mentoring program of beginning teachers in a rural East Tennessee secondary school. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Gökkaya, Z. (2013). Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin alternatif bir uygulama: mobil mentorluk. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gray, J. A. (2018). Leadership coaching and mentoring: a research-based model for stronger partnerships. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *13*(12), n12.

Greenwood, S. (2019). *Principal Mentoring and Retention in Illinios* . Yayınlanmamış doktora tezi. McKendree University.

Griffin, K. A. (1999). An exploration of women's mentoring: graduate students' perspective . Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Gümüş, Ö. B. (2015). Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harris, A. (2002). School improvement: What is in it for schools? London: Routledge Falmer.

Hayes, S. D. (2019). Using developmental relationships in mentoring to support novice principals as leaders of learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(2), 190-212.

Henry, S. M. (2010). Does mentoring matter? Rethinking support for new primary school principals in Barbados, West Indies. *Online Submission*.

Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: what really matters? *Journal of Educational Administration*. *8*(3), 26-33.

Huffman, P. M. (2017). The Implementation of A Principal mentoring program and the corresponding impact on leadership practice. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical way review of the research. *Review of Educational Research, 81(2), 201-233.*

Jindra, D. D. (2019). *The most effective coaching and professional development activities utilized to coach principals toward exemplary leadership and positively impact student outcomes: a mixed-method delphi study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *6*(1), 26-33.

Kiley, W. J. (2017). *The impact of principal mentoring programs on the moral judgment of school principals*. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University of Pennsylvania.

Kim, T., & Lee, Y. (2019). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 1-18.

Lackritz, A. D., Cseh, M., & Wise, D. (2019). Leadership coaching: a multiple-case study of urban public charter school principals' experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *27*(1), 5-25.

Leaf, A., & Odhiambo, G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning. *Journal of Educational Administration*.

Lewis, D. K. (2019). Examining the Phenomenon of Elementary School Principal Succession Through the Perspectives and Experiences of Novice Principals. Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed. *Higher Education Reports, 3, 1-87.*

Lyons, W., Scroggins, D., & Rule, P. B. (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education, 15(3), 277-285.*

McNeven, S. (2017). *The lived experience of professional mentorship and its implications for formal mentoring programs*. Yayınlanmamış doktora tezi. Griffith University.

Nidus, G., & Sadder, M. (2011). The principal as formative coach. *Educational Leadership*, *69*(2), 30-35.

Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Özalp, U., Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 455-494.

Özdaşlı, K., & Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlılikta yöneticiye güvenin etkisi: yapisal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 67-83.

Parylo, O., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.

Pürçek, K. I. (2015). Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ensititüsü, Ankara*.

Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer networking*. New York: Routledge Falmer.

Roberson, S., & Roberson, R. (2009). The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, *82*(3), 113-118.

Saffle, E. (2016). *A qualitative study investigating administrator perceptions on the need, benefits, challenges, and areas for principal mentoring*. Yayınlanmamış doktra tezi, Northwest Nazarene University.

Şahin, E., Maden, S. & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Erzurum ili örneği. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 155-172.

Schechter, C., & Firuz, F. (2015). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management*, *35*(4), 365-387.

Şerefhanoğlu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Sezgin, F. (2002). Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sezgin, F., Koşar, S., & Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 1337-1356.

Smith, C. S., & Arsenault, K. (2014). Mentoring as an induction tool in special education administration. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *22*(5), 461-480.

Steele, F. G. (2015). *Principal experiences of succession*. Yayınlanmamış doktora, Oklahoma State University.

Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., & Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(3), 420-450.

Van Gent, W. M. (2011). *Principals and new teachers: Considering perspectives*. Oakland University.

Varrati, A. M., Lavine, M. E., & Turner, S. L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers College Record*, *111*(2), 480-510.

Wallace, G. S. (2009). Perceptions of mentors and new teachers: A case study of a mentoring program in Northeast Tennessee Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Waters, L. L. (2009). An evaluation of novice teachers' perceptions of the mentoring experience in Knox Country schools Yayınlanmamış doktora tezi. Prouest tez ve veri tabanından alınmıştır.

Webb, L. D., & Norton, M. S. (1999). Human resources administration: Personnel issues and needs in education. New Jersey: Prentice-Hall.

Wise, D., & Cavazos, B. (2017). Leadership coaching for principals: A national study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *25*(2), 223-245.

Wren, W. B. (2010). *Principals mentoring teachers to improve instructional practices: A multiple case study*. The University of Alabama at Birmingham.

Yarrow, A., & Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *British Journal of In-service Education, 23*(3), 349-361.

Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* . Yayınlanmamış tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ortaöğretim Kurumlarında Rehberlik Servisine Yönlendirilen Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Çözümüne İlişkin Rehber Öğretmen Görüşleri

Mukadder Boydak ÖZAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mboydak@firat.edu.tr

Hakan POLAT, Fırat Üniversitesi, Türkiye, hakanpolat@firat.edu.tr

Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU, Fırat Üniversitesi, Türkiye, alperkaragozoglu@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, rehber öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışları, bu davranışların sebeplerini, istenmeyen davranışların çözümünde öğretmenlerin rehber öğretmenlerle olan ilişkilerini ve rehber öğretmenlerin beklentilerini araştırmaktır. Çalışma grubu, Elazığ ve Diyarbakır illerinde görev yapmakta olan 41 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf ortamında istenmeyen davranışların pek çok örneğine rastlanılmaktadır. İstenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenleri olarak öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde yetersiz olmaları, öğrencilerin okula ve öğretmene karşı olumsuz tutumu bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcılar istenmeyen davranışların çözümünde öğretmenlerin sorumluluktan kaçmamalarını çözümün bir parçası olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencileri tanımanın, ailesi ile işbirliği yapmanın önemli olduğunu, rehberlik servisine öğrenci yönlendirirken formal yolların takip edilmesinin rehberlik öğretmeninin işini daha kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar, rehber öğretmen, rehberlik servisi.*

Abstract

The aim of this study is to investigate the undesirable behaviors faced by teachers in the classroom, their reasons, their relationship with the counselor teachers and the expectations of the counseling teachers based on the guidance teachers' opinions. The working group consists of 41 guidance teachers working in Elazığ and Diyarbakır provinces. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. The data were obtained through a semi-structured interview form. Content and descriptive analysis method was used in the analysis of the data. According to the findings obtained from the research, every category of misbehavior is encountered in the classroom environment. The reasons for the occurrence of unwanted behaviors were the inadequacy of teachers in classroom management skills and the negative attitude of students towards school and teachers. Participants stated that teachers should not avoid responsibility in solving undesirable behaviors and should be a part of the solution. They stated that it is important to know the students who exhibit misbehavior and to cooperate with their parents, and following formal ways while directing the students to the guidance service will make the job of the guidance teacher easier.

Keywords: *Classroom management, misbehaviors, guidance counselor, guidance service.*

Giriş

Ergenlik dönemi bireylerin; cinsiyet, etnik kimlik, kişisel ve dini inançlar ve fiziksel özellikleriyle ilgili sorunlar yaşadığı ve bu sorunların meydana getirdiği karmaşık duyguların yer aldığı bir kimlik arayış sürecidir. Öğretmen öğrenci ilişkisindeki çoğu problem de bilhassa ergenlik döneminde ortaya çıkmaktadır.

Ergenlik "Ben kimim"? Sorusunun cevabını bulmak için bilinçli çabanın harcandığı dönemdir (Hoy, 2015). Kişi bu soruya başarılı şekilde cevap verebilirse bir kimlik duygusu geliştirir ve kişisel değerleri konusunda sağlam

karar verir. Aksi durumda kimlik duygusu geliştiremeyen gençler rol karmaşasına düşer. Kimlik arayışındaki gençler bazı gruplara katılır, kendilerini bazı siyasi veya dini örgütlere adayabilir veya okulu terk edip bir durumdan diğer duruma sürüklenebilir (Burger, 2016). Kimlik gelişimi açısından önemli olan bu dönemde, olumsuz davranışlar daha ciddi hale gelmeden müdahale etmek önemlidir (Bingöl, Turhan, Arslan, Öztabak & Çetintaş, 2018; Öğülmüş, 2006). Ergenler sosyal uyumdaki zorluklar için orta ile ciddi risk temelinde seçilmiştir (Kuperminc & Allen, 2001). Bu bağlamda okullarda rehberliğin ve rehber öğretmenin katkısı geleceği inşa edecek gençler için büyük anlam ifade etmektedir. Öğrencilerin, kendi kişisel problemlerini çözme konusunda en önemli kaynaklardan biriside rehber öğretmenlerdir (Hoy, 2015; Aydın, 2017; Akar, 2006).

Rehberlik, bireyin her açıdan sağlıklı gelişimini, bugünkü ve gelecekteki toplumla uyum sağlamasını amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından rehberlik hizmetleri şu şekilde tanımlanmaktadır: "Ortaöğretim kademesinde rehberlik hizmetleri; öğrencinin bireysel özelliklerini değerlendirip sağlıklı bir kimlik oluşturarak yetişkinlik yaşamına hazırlanmasına; değerlerini fark etmesine ve kendi değerleri ile toplumsal değerler arasında bağ kurabilmesine; yükseköğretim kurumlarına devam etmeye istekli olmasına ve kendisine uygun bir alana yönelmesine, iş yaşamına hazırlanmasına ve meslek edinmesine yönelik olarak eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülür" (MEB, 2017).

Öğretmenler sınıfta sık sık istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşırlar. Öğretmenin üstesinde gelemediği veya sık sık tekrarlandığı durumlarda rehberlik servislerine yönlendirme yapılır. Okullardaki rehberlik servisleri aynı zamanda istenmeyen öğrenci davranışlarının çözümüne yönelik hizmetler de sunmaktadır.

Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlar

Bluestein (2014) istenmeyen öğrenci davranışlarını şu şekilde betimlemektedir:

Bir öğretmen olarak dersi tasarlamak için saatlerinizi harcıyorsunuz. Kullanacağınız yöntem ve teknikleri belirliyorsunuz, zenginleştirme aktiviteleri, konu hakkında görsel ve yazılı materyalleri hazırlıyorsunuz. Materyalleri organize etmişsiniz ve dersin kısa sürmesi durumunda yedek planlarınız var. Hevesli ve iyi hazırlanmışsınız. Ancak sınıfa girdikten sonra öğrencilerinizin yerleşmesi, konuşmaların durdurulması derse başlamanıza engel oluyor.

Bir öğrenci tuvalete gitmek isterken bir diğerinin kalemini keskinleştirmesi gerekir. Gürültü yapan bir öğrenci, bir başka sırada arkadaşlarıyla alay eden, sınıfın başka bir köşesinde birkaçı ilgisiz veya dışarıyı izleyen bir öğrenciler var. Ve sonra, bir şekilde sizi pist dışına çıkaran ve planladığınızdan tamamen farklı bir yöne doğru giden bir soru soran, görünüşte ilgilenen bir çocuk… Yeterince uyuyamadıkları veya sınıfınıza giderken kötü bir karşılaşma yaşadıkları için odaklanamayan öğrencileri de unutmayalım. Konuyu seven ancak dikkatli kalmak için elleriyle veya vücutlarıyla ilgili bir şeye ihtiyaç duyan birkaç çocuk var ve bazıları bir dakika daha hareketsiz oturamıyor. Sınıfınıza bile girmeden vazgeçen ve kolayca tartışmalara, meydan okumaya, patlamalara veya şiddete neden olan öğrencileri ekleyin. Tüm bunlara rağmen sadece belirlediğiniz öğretim hedeflerinden herhangi birini gerçekleştirmek için ettiğiniz mücadeleden vazgeçmiyorsunuz. Ancak günün sonunda eve sinirli, öfkeli ve birazda yenik halde gitmek var.

Bluestein (2014) örneklendirmesinden yola çıkıldığında, sınıf hayatının çeşitliği ve karmaşasında eğitim ve öğretim ortamını hazırlamanın sınıf yönetimi becerisi gerektirdiği açık bir şekilde ifade edilebilir. Bu bakımdan öğretmen; öğretim becerilerini ne kadar etkin kullanırsa kullansın sınıf yönetimi olmadan sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturamayacaktır. Nitekim Garret (2014) ve Davis (2018) düzeni koruyamayan ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratamayan öğretmenlerin tüm becerilerinin boşa gideceğini belirtmiştir. Sınıf yönetimi, davranış problemleri olmayan sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılabilecek teknikleri içerir (Hoy, 2015; Wright, 2005). İyi organize edilmiş bir sınıf ortamı, öğrenciler ile öğretmenler arasında saygı ve sevgiye dayalı bir iletişim çerçevesinde eğitim-öğretim ortamının etkili ve verimli kullanılabilmesini sağlar. Bu bağlamda eğitim-öğretim ortamlarının istenmeyen davranışlardan arındırılması gerekmektedir.

Saygısız veya kaba olan herhangi bir konuşma veya eyleme istenmeyen davranış denir (Knepp, 2012). İstenmeyen davranış, öğretmenin mesleki sorumlulukları yerine getirme yeteneği üzerinde olumsuz bir etki oluşturan davranışlardır. Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar genellikle endişe duymamıza, korkmamıza veya hayal kırıklığına uğramamıza neden olur (Wright State University , 2020). Öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğrenme ortamının kesintiye uğratan, aynı zamanda öğretmenle birlikte diğer öğrencileri de olumsuz etkileyen davranışlardır.

İstenmeyen davranış ifadeleri "can sıkıcı", "sınıf terörizmi", "öğretmene tehdit" ve "şiddet" olmak üzere dört genel kategoride toplanabilir. Can sıkıcı kategorisinde yer alan eylemler, eğitim-öğretim sürecinde ciddi kesintiler oluşturmamakla birlikte bu süreci olumsuz etkileyen davranışlar arasında yer alır. Öğrenciler çoğu zaman, sergiledikleri nezaketsiz davranışların sınıfta oluşturduğu etkiyi fark edemez. Derse geç gelme veya dersten erken ayrılma, sınıfta cep telefonu ile ilgilenme, başka bir ders için ödev yapma, gazete okuma, uygunsuz kıyafet giyme gibi davranışlar, can sıkıcı kategorisi içerisinde değerlendirilebilir. Sınıf terörizmi; bir öğrencinin dersin akışını bozması veya sınıf arkadaşlarının dersi dinlemesini engellemesidir. Bu davranış biçimi, diğer öğrencilerin öğrenme sürecini sekteye uğratır. Öğretmene tehdit kategorisinde öğretmeni okul müdürüne veya daha üst mercilere şikâyet etmek gibi öğretmen üzerinde sosyal veya politik baskı oluşturacak eylemler yer almaktadır. Şiddet, istenmeyen davranış biçimlerinden en ciddi olanıdır ve bireylerin can güvenliğinin tehlikeye düşmesine kadar varabilmektedir. Son zamanlarda medya ortamlarında yer alan sınıf arkadaşlarına ve eğitmenlere saldıran öğrenciler gibi belirgin örnekler bu kategori içerisinde değerlendirilebilir. (Feldmann, 2001; Berger, 2000).

Yıldırım ve Aydın (2019) liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarını irdeledikleri araştırmalarında, ortaöğretimde istenmeyen öğrenci davranışlarını "kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesini engelleyen davranışlar", "kendisinin öğrenmesini engelleyen davranışlar", "güvenliği tehlikeye atan davranışlar", "araç ve gereçlere zarar veren davranışlar", "diğer öğrencilerle sosyalleşmeyi engelleyen davranışlar" olmak üzere beş temaya ayırmıştır.

Liselerde karşılaşılan istenmeyen davranışlardan bazıları şunlardır (Berger, 2000; Siyez, 2009):

- Derste konuşma
- Derslere ilgisizlik
- Derste söz almadan konuşma
- Dersle ilgili sorumluluk almak istememe
- Ders akışını bozma
- Derste cep telefonu ile oynama
- Kopya çekme
- Derste sakız çiğneme
- Küfür etme
- Arkadaşına fiziksel zarar verme
- Laf atma / lakap takma
- Şiddet içerikli davranışlar
- El şakaları
- Konuşurken birbirlerini dinlememe
- Öğretmenlerine karşı saygısız davranışlar
- Öğretmenlerine karşılık verme
- Öğretmenlere kafa tutuma
- Kılık kıyafet kurallarına uymama
- Devamsızlık
- Derse geç kalma
- Gelecek beklentilerinin olmaması
- Sigara içme
- Filmlerdeki karakterler gibi davranma
- Sınıf eşyalarına zarar verme
- Kesici-yaralayıcı alet bulundurmak (Akar, 2006; Hoy, 2015, s. 881; Medikoğlu & Dalaman, 2018)
- Geç kalanlar, uyuyanlar, cep telefonu bağımlıları ve saygısız öğrenciler (Knepp, 2012) olarak ifade etmektedir.

Öğülmüş (2006) öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kuşaktan kuşağa farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Bu bağlamda yıllar içerisinde tutum ve değerlere bağlı olarak farklılık gösteren istenmeyen davranışlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Okullardaki En Önemli Disiplin Problemleri

1940	1994
Söz almadan konuşma	Okula silah getirme
Sakız çiğneme	Çeteler
Gürültü yapma	Alkol ve uyuşturucu madde kullanma
Koridorlarda koşma	Okuldan kaçma
Sıraya girmeme veya sırayı bozma	Tahripçilik (Vandalizm)
Uygun olmayan giysilerle okula gelme	Saldırı
Kullanılmış kâğıtları atık kâğıt toplama kutusu yerine çöp kutusuna atma	Ergen hamileliği

(Öğülmüş, 2006).

Bu araştırmanın amacı, rehber öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları disiplin sorunlarını, sebeplerini, bu sorunların çözümünde öğretmenlerin rehber öğretmenlerle olan ilişkilerini belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, rehberlik servisine öğrencilerle yaşadığı hangi istenmeyen davranış sorunlarını getiriyor?
2. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sebepleri nelerdir?
3. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının çözülememe sebepleri neler olabilir?
4. Rehber öğretmenlerin istenmeyen davranışların çözümünde öğretmenlerle işbirliği hakkında görüşleri ve öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşımların ortak noktası, insanların deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, deneyimleri bireysel ve toplumsal bir bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye odaklanmaktır. Bu tür verileri toplamak için, doğrudan fenomeni yaşayan kişilerle derinlemesine görüşmeler yapılmalıdır (Patton, 2015).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi bazı özelliklere ve niteliklere göre farklılaşan birey veya durumların örneklem grubuna dâhil edildiği, katılımcı görüşlerinin daha geniş yelpazede sunulmasını hedefleyen bir amaçlı örneklem stratejisidir (Creswell, 2017; Ersoy, 2017). Bu doğrultuda Elazığ (14) ve Diyarbakır (27) illerinde görevli 41 rehber öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada katılımcıların okul türü, kıdem, cinsiyet gibi değişkenlerin farklı olması ile birlikte gönüllük esasına da dikkat edilmiştir. Böylelikle farklı özelliklere sahip katılımcıların görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü	Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü
K1	E	10	MTAL	K22	E	3	Fen Lisesi
K2	E	12	MTAL	K23	E	20	Anadolu Lisesi
K3	E	8	MTAL	K24	K	13	Anadolu Lisesi
K4	E	15	Anadolu Lisesi	K25	E	12	Fen Lisesi
K5	E	14	Anadolu Lisesi	K26	K	3	Anadolu Lisesi
K6	E	8	MTAL	K27	K	15	Anadolu Lisesi
K7	E	16	MTAL	K28	K	4	Anadolu Lisesi
K8	K	16	Fen Lisesi	K29	K	4	Anadolu Lisesi
K9	E	11	Anadolu Lisesi	K30	K	25	Anadolu Lisesi
K10	E	13	MTAL	K31	E	17	Anadolu Lisesi
K11	K	9	Anadolu Lisesi	K32	K	11	Fen Lisesi
K12	E	12	Anadolu Lisesi	K33	K	15	Anadolu Lisesi
K13	K	14	Anadolu Lisesi	K34	K	3	Anadolu Lisesi
K14	E	12	Anadolu Lisesi	K35	E	9	Anadolu Lisesi
K15	K	7	Anadolu Lisesi	K36	K	13	Anadolu Lisesi
K16	K	17	Anadolu Lisesi	K37	E	9	Anadolu Lisesi
K17	E	9	MTAL	K38	K	4	Anadolu Lisesi
K18	E	7	MTAL	K39	K	3	Anadolu Lisesi
K19	E	20	Anadolu Lisesi	K40	K	18	Fen Lisesi
K20	K	9	MTAL	K41	K	7	Anadolu Lisesi
K21	E	5	Anadolu Lisesi				

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve önerileri dikkate alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin toplanması

Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini açık bir şekilde ifade edeceklerini belirten öğretmenlerin seçimine özen gösterilmiştir. Veriler katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiştir. Diyarbakır ilindeki katılımcılar elektronik mektup ile görüşme formundaki sorulara yanıt vermişlerdir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde "içerik ve betimsel analiz" yöntemi beraber kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanmasını amaç edinen veri analizi tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Betimsel analiz ise anlatıları aktarmak için kişi ve yer betimlemelerine detaylı şekilde yer verir (Creswell, 2017).

Geçerlik ve Güvenirlik

Betimsel geçerliği elde etmenin yollarından biri verilerin toplanması ve yorumlanmasında birden çok araştırmacının kullanılmasıdır (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Araştırmanın betimsel geçerliğini sağlamak için araştırmacı çeşitlemesine gidilmiş ve her tema altında bazı katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntı ile yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda anlatılara doğrudan yer vermek, kullanılması gereken geçerlik stratejilerinden biridir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Araştırmanın güvenirliğini ölçmek için "Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı) * 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 2016). Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik seviyesine ulaşıldığı anlamını taşımaktadır (Saban, 2008). Bu araştırmada görüşüne başvurulan uzmanlar sadece 42 ifadeyi araştırmacılardan farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu durumda, Güvenilirlik= (376/376+42)*100= 89,95 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak araştırmadan elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

41 rehber öğretmenle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları istenmeyen davranışlardan rehberlik servisine yönlendirilen temalar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Rehberlik Servisine Yönlendirdiği İstenmeyen Davranışlar

Temalar	Katılımcılar	f
Öğrencilerin ders esnasında kendi aralarında konuşmaları	K1, K2, K5, K6, K8, K9, K10, K15, K17, K18, K19, K21, K24, K25, K26, K27, K28, K31, K32, K34 K37, K38, K39	23
Ders işleyişine engel olma	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K16, K17, K20, K21, K24, K25, K28, K29, K32, K33, K38, K41	22
Arkadaşlarına sözlü saldırı/ Argo ve küfürlü konuşma	K1, K2, K3, K6, K10, K11, K12, K14, K16, K20, K21, K23, K24, K26, K27, K29, K31, K32, K34, K37, K41	21
Öğretmene karşı saygısızlık	K1, K2, K3, K6, K7, K10, K13, K15, K16, K17, K18, K21, K25, K27, K30, K32, K41	17
Arkadaşlarına fiziksel saldırı/Kavga	K6, K9, K10, K14, K20, K21, K23, K26, K33, K36, K37, K41	12
Derste başka şeylerle ilgilenme	K8, K17, K18, K19, K21, K22, K28, K32, K33, K39, K40	11
Sınavlarda kopya çekme	K3, K4, K12, K13, K18, K30	6
Derste cep telefonu kullanımı	K1, K18, K19, K22, K49	5
Uyuklama	K5, K21, K35, K37	4
Derse geç gelmeyi alışkanlık haline getirme	K4, K36	2
Ders araç gereçlerini getirmeme	K11, K35	2
Okul eşyalarına zarar verme	K7, K15	2
Madde bağımlılığı	K17, K23	2
		129

Tablo 3'te öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen davranış olarak nitelendirip rehberlik servisine yönlendirdiği davranışlar; öğrencilerin ders esnasında kendi aralarında konuşmaları, ders işleyişine engel olma, arkadaşlarına sözlü saldırı/ argo ve küfürlü konuşma, öğretmene karşı saygısızlık, derste başka şeylerle ilgilenme, arkadaşlarına fiziksel saldırı/kavga, sınavlarda kopya çekme, derste cep telefonu kullanımı, uyuklama, derse geç gelmeyi alışkanlık haline getirme, ders araç gereçlerini getirmeme, okul eşyalarına zarar verme ve madde bağımlılığı olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Rehber öğretmenlere ikinci sorusu olarak "Bu disiplin sorunlarının altında yatan sebepler nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların istenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

İstenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenleri

Temalar	Katılımcılar	f
Sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz olma	K8, K9, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K27, K29, K31, K32, K37, K39, K40	15
Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ve okula karşı olumsuz tutumu	K2, K3, K4,K7, K10, K11, K12, K16, K18, K19, K28, K39, K41	13
Velinin öğretmen ve okula karşı olumsuz tutumu	K2, K5, K13, K23, K29, K32, K33, K36, K38	9
Zorunlu eğitim	K4, K10, K17, K18, K19, K21, K28, K32, K41	9
Öğretmenin alan bilgisindeki yetersizlik	K11, K14, K15, K18, K19, K31, K32	7
Öğrencinin aile içinde yaşadığı olumsuzluklar	K4, K5, K18, K23, K24, K26, 29, K33	8
Öğretmenin etkili iletişim becerilerinden yoksun olması	K1,K2, K4, K11, K14,K27	6
Teknolojinin olumsuz etkileri	K5, K18,K20, K22, K23, K36	6
Sınıf geçme ve disiplin yönetmeliğinin caydırıcı olmaması	K17, K19, K21, K25, K28	5
Öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik	K6, K13, K14, K18,	4
Öğrencilerin gelecek kaygısı	K4, K19, 37, 41	4
Öğrencinin arkadaş çevresi	K10,K20, K28, K38	4
Sosyoekonomik durum	K7, K10, K24	3
Okulun eğlenceli olmaması	K12, K18, K37	3
Sınıfların kalabalık olması	K17	1
Okul türü	K3	1
		98

Tablo 4'te katılımcıların istenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenleri ile ilgili görüşleri; sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz olma, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ve okula karşı olumsuz tutumu, velinin öğretmen ve okula karşı olumsuz tutumu, zorunlu eğitim, öğretmenin alan bilgisindeki yetersizliği, öğrencinin aile içinde yaşadığı olumsuzluklar, öğretmenin etkili iletişim becerilerinden yoksun olması, teknolojinin olumsuz etkileri, sınıf geçme ve disiplin yönetmeliğinin caydırıcı olmaması, öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik, öğrencilerin gelecek kaygısı, öğrencinin arkadaş çevresi, sosyoekonomik durum, okulun eğlenceli olmaması, sınıfların kalabalık olması, okul türü temaları altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerinin en fazla sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz olma temasında birleştiği görülmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K18: "Bazı meslektaşlarımız sınıf içerisinde yaşanan en basit olayı otoritesine bir tehdit olarak algılıyor. Bu mücadeleyi kazanmak için öğrenciyle psikolojik bir savaşa giriyor. Sorun daha çok büyüyor. Öğretmenin sınıf yönetim modellerinden haberi olmadığını düşünüyorum."

K8: "Öğretmen sınıftaki öğrencilerin hepsine aynı şekilde yaklaşıyor. Hepsinin ayrı bir karakter olduğunu dikkate almıyor. Önlem alması gereken öğrencileri tespit edemiyor. Sınıf yönetiminde eksikliklerin olduğunu düşünüyorum."

K26: "Aile içinde kadına verilen değerin az olması sebebiyle derste kız öğrencilerle dalga geçme, küçümseme, sözlü tacizlere maruz kalma olaylarına şahit oluyorum."

K11: "Problem yaşayan öğretmenlerin derse hazırlıksız geldiğini veya mesleki yetkinliğinin olmadığını düşünüyorum. Rehberlik görüşmelerimizde ders işlenmediği için serbest bir ortam olduğunu bu ortamda yaramazlık yaptığı için öğretmenin rehberlik servisine yönlendirdiğini ifade eden öğrencilerim oluyor."

K29: "Öğretmenin sınıf yönetimi ve pedagojik eğitiminin eksik olması, çocukların yetiştiği ailede rol model olarak aldığı olumsuz kişiler."

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Rehber öğretmenlere sorulan üçüncü soru "Bu disiplin sorunlarını öğretmen çözemiyorsa sebebi sizce ne olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların disiplin sorunlarının öğretmenin çözememe nedenleri ile ilgili görüşleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Disiplin sorunlarının öğretmenin çözememe nedenleri

Temalar	Katılımcılar	f
Mesleki deneyim eksikliği	K7, K8, K9, K13, K18, K20, K32, K37, K40	9
Mesleğe karşı olumsuz tutum (Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybetmesi)	K2, K4, K6, K9, K13, K17, K39, K41	8
Disiplin ve sınıf geçme yönetmeliğinin caydırıcı olmaması	K3, K7, K19, K21, K27, K33, K41	7
Çözümün bir parçası olmak istememeleri/ sorumluluk almama	K4, K12, K13, K18, K28, K31, K40	7
Öğrenciyle etkili iletişim kuramama	K2, K15, K26, K29, K30, K35, K40	7
Sorunun çözümüne inanmama	K1, K10, K18, K27	4
Öğrenciyle karşı karşıya gelmek istememe	K1, K3, K4, K12, K34	5
Öğrencilerin değişime direnç göstermeleri	K14, K15, K16, K40	4
Davranış kazandırmada yetersizlik	K2, K5, K38	3
Bilinçsiz aile ve toplum	K22, K25, K32	3
Öğrencinin karakteri ve yetiştirilme tarzı	K24, K5, K36	3
Doğrudan idareye ya da rehberlik servisine yönlendirme	K4, K6, K20	3
Okul idaresinin tutumu	K19, K25	2
Sorunun temeline inmeme	K2, K11	2
Sınıfların kalabalık olması	K5, K23	2
		69

Tablo 5'de katılımcıların, öğretmenin sınıfta istenmeyen davranışları çözememe nedenleri ile ilgili görüşleri; mesleki deneyim eksikliği, disiplin ve sınıf geçme yönetmeliğinin caydırıcı olmaması, mesleğe karşı olumsuz

tutum, öğrenciyle etkili iletişim kuramama, çözümün bir parçası olmak istememeleri/ sorumluluk almama, öğrenciyle karşı karşıya gelmek istememe, sorunun çözümüne inanmama, öğrencilerin değişime direnç göstermeleri, davranış kazandırmada yetersizlik, doğrudan idareye ya da rehberlik servisine yönlendirme, bilinçsiz aile ve toplum, öğrencinin karakteri ve yetiştirilme tarzı, sorunun temeline inmeme, sınıfların kalabalık olması, idarenin tutumu temaları altında toplanmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K2: "Bazı öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kuramaması, onların ihtiyaçlarına karşılık verememesi, öğretmenin sorunun temelini araştırmıyor oluşu ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybetmesi istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının sebepleri olarak görüyorum".

K20: "Öğretmen, sessiz sakin bir ortamda ders anlatmak istiyor. İstenmeyen davranışla karşılaşınca sorunlarla başa çıkabilmek yetisinin olmayışından kaynaklı anında rehberlik servisine sevk ediyor".

K39: "Meslektaşlarımızda büyük bir bıkkınlık gözlemliyorum. Kendilerini sahipsiz görüyorlar. Kendilerini iyileştirmeden başkalarını iyileştiremezler. Bu fedakârlığı gösterecek güçlerinin olmadığını düşünüyorum".

K40: "Formasyon eğitiminde sınıf yönetimi uygulamalarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri koşulsuz kabul etmediklerini ve öğrencileri hep hazır beklediklerini, öğrenciye çok dokunamadıklarını görüyorum. Öğretmenin artık sadece bilgiyi aktarıp dersi yönetemeyeceği bir nesil ile karşı karşıya olduğunun farkına varması gerekiyor. Çünkü şu an çalıştığımız öğrenciler bilgiye zaten çok hızlı ve kolay şekilde ulaşabiliyor. Önemli olan onların öğrenme süreçlerine eşlik edebilmek. Bunun için de öğretmenlerin öğrencilerinin nasıl öğrendiklerinin tespitini yapabilmesi ve kendini sürekli güncellemesi gerekiyor diye düşünüyorum".

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Rehber öğretmenlere sorulan "Bu disiplin sorunlarının çözümünde rehber öğretmen–öğretmen işbirliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Öğretmenden beklentiniz nelerdir?" sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretmenden beklentisini ifade eden görüşler Tablo 6'da temalar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların öğretmenden beklentisini ifade eden görüşler

Temalar	Katılımcılar	f
Rehberlik servisi ile sürekli iletişim ve işbirliği	K3, K4, K6, K7, K10, K11, K12, K16, K18, K19, K22, K25, K26, K27, K34, K37, K40	17
Öğretmen çözümün parçası olmalı	K13, K15, K18, K22, K23, K26, K27, K29, K32, K35, K39, K40	12
Öğretmenler davranış değişimi konusunda kendilerini geliştirmeli	K1, K5, K6, K8, K11, K33, K28, K29, K30, K38	10
Görevini layıkıyla yapması	K2, K10, K17, K19, K20, K35, K37, K39, K41	9
Duyarlılıklarının körelmemesi	K2, K3, K6, K11, K18, K21, K32, K41	8
Rehberlik servisini çözümün parçası olarak görmeli	K4, K5, K8, K9, K14, K29, K40	7
Öğrenciyle iletişim	K12, K20, K27, K30, K32, K35	6
Öğretmenin kararlı durması	K19, K21, K29,K31, K33, K36	6
Veli-öğretmen işbirliği	K19, K22, K24, K26, K32	5
		80

Tablo 6'da katılımcıların öğretmenden beklentisini ifade eden görüşleri; rehberlik servisi ile sürekli iletişim

ve işbirliği, öğretmen çözümün parçası olmalı, öğretmenler davranış değişimi konusunda kendilerini geliştirmeli, görevini layıkıyla yapması, duyarlılıklarının körelmemesi, rehberlik servisini çözümün parçası olarak görmeli, öğrenciyle iletişim, öğretmenin kararlı durması, veli-öğretmen işbirliği temasında toplanmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K15: " Sınıf içerisinde yaşanan bütün istenmeyen davranışların rehberlik servisine taşınması öğrencinin rehberlik servisini idari birim olarak algılamasına disiplin kurulu gibi görmesine neden olmaktadır".

K18: "Öğretmen çözümün bir parçası olduğunu unutmamalıdır. Sorunu ayrıntılı bir şekilde rehber öğretmene aktarmalı "Hocam bu öğrenciyle bir görüş" mantığından uzaklaşmalıdır. Görüşmenin nedenleri "Rehberlik Servisine Öğrenci Yönlendirme Formu" na detaylı bir şekilde yazılmalıdır. Bazı öğretmen arkadaşlarımız öğrenci ile görüşmeden, rehberlik servisine öğrenci yönlendirme formunu doldurmadan öğrenciyi bize yönlendiriyor. Öğrenci neden geldiğini bilmiyor. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan sınıf risk haritası var. Sınıf öğretmeni bu formu doldurup ders öğretmenleri ile bu belgeyi paylaşmalı böylece öğrencilerin bireysel özelliklerini daha iyi tanıma fırsatı bulur."

K28: "Rehberlik servisi cezalandırma yeri değildir. Öğrenci sınıf içerisinden bir hışımla arkadaşlarının önünde rencide ederek rehberlik servisine getirilmemelidir."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, rehber öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içinde yaşadıkları disiplin sorunlarını, sebeplerini, bu sorunların çözümünde öğretmenlerin rehber öğretmenlerle olan ilişkilerini belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla tasarlanmış nitel bir araştırmadır.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri rehberlik servisine yönlendirdiği istenmeyen davranışlar; öğrencilerin ders esnasında kendi aralarında konuşmaları, ders işleyişine engel olma, arkadaşlarına sözlü saldırı/argo ve küfürlü konuşma, öğretmene karşı saygısızlık, arkadaşlarına fiziksel saldırı/kavga, derste başka şeylerle ilgilenme, sınavlarda kopya çekme, derste cep telefonu kullanımı, uyuklama, derse geç gelmeyi alışkanlık haline getirme, ders araç gereçlerini getirmeme, okul eşyalarına zarar verme, madde bağımlılığı olarak belirlenmiştir. Balgalmış ve Kayır (2017), Berger (2000), Siyez (2009), Medikoğlu ve Dalaman (2018), Knepp (2012) tarafından yapılan çalışmaların bulguları, bu bulgulara benzer şekilde istenmeyen öğrenci davranışları ile örtüşmektedir. Bunlara ilave olarak Cummings (2000), Öğülmüş (2006) öğrencilerin okula silah getirmesini istenmeyen davranışlar arasında dile getirmiştir.

İstenmeyen davranışların ortaya çıkma nedenleri arasında "sınıf yönetimi becerilerinde yetersiz olma" ilk sırada yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetimi zorluklarına karşı pratik çözümlere ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir. Sarıtaş (2006) sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışları değiştirmek için bir sınıf yönetimi politikası oluşturma bilinci geliştirdiklerini belirtmektedir. Landau (2001) etkili sınıf yönetimi stratejilerinin, bir öğretmenin sahip olabileceği en değerli beceri setini içerdiğini; Scarlett (2015) öğretmenin, öğrencinin iç mücadelesini anlayabilen bir akıl hocası olması gerektiğini yaşadıkları kimlik çatışmasında anlayış gösteren ve yetişkinliğe hazırlayan beceriler geliştirmeyi sağlaması için yol göstermesinin önemli olduğunu; Stough (2011) ise sınıf yönetimi becerisini edinemeyen öğretmenlerin öğretimi gerçekleştiremeyeceğini ifade ederek sınıf yönetiminin önemine dikkat çekmiştir.

İstenmeyen davranışlar arasında "öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ve okula karşı olumsuz tutumu" öne çıkan bir diğer nedendir. Lewis (2008) ve Frey (2009)'e göre öğrencinin meşru ihtiyaçlarını karşılamayan bir eğitim kurumunda gerçek ve haklı memnuniyetsizliğin oluşacağı inancı vardır. Ayrıca Lewis (2008) ve Frey (2009) ders ve ders materyalleri yeterince ilginç görülmediği ya da eğitim sürecinin öğrencilerin ilgisini koruyamadığı durumlarda bu tür problemlerin ortaya çıkabileceğini dile getirmiştir. Kuperminc ve Allen (2001) ergenliğin kişinin kendi kimliğini bulma zamanı olması ve bu dönemde bulunan bireylerin zaman zaman toplumsal değerleri reddetme eğiliminde olması nedeniyle kendilerini yetişkinlerle çatışmaya sokabildiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sebepleri arasında yer alan "teknolojinin olumsuz etkileri", "okulun eğlenceli olmaması", "öğrencinin öğretmen ve okula karşı olumsuz tutum göstermesi" gibi sebeplerin eğitim-öğretim ortamlarının çağın koşullarına göre hazırlanamamasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Yazar

ve eğitimci Sir Ken Robinson, dünyadaki mevcut okul reformu girişimleriyle ilgili sorunlardan birinin, geçmiş uygulamalarla geleceği karşılamaya çalışma girişimi olduğunu öne sürmektedir (RSA, 2020). İstenmeyen davranışlarla başa çıkmak için olumlu ve proaktif stratejilerin belirlenmemesi eğitim süresince öğrenilen veya yaşanılanların geri dönme eğiliminde olmasına neden olur (Bluestein, 2014).

Öğrencilerin sergilemiş olduğu istenmeyen davranışların öğretmen tarafından çözülememe sebebi arasında "mesleki deneyim eksikliği" ilk sırada yer almıştır. Whitney, Golez, Nagel ve Nieto (2002) iyi öğretmen nitelikleri arasında sabırlı olmak, iyi dinlemek, öğrencinin dert ortağı olmak gibi vasıfların bulunduğunu belirtmiş; etkili ve usta öğretmenleri de aynı zamanda mentor, koç, amigo ve besleyici olarak tanımlamıştır.

İstenmeyen davranışların çözümünde bu davranışların altında yatan sebepleri anlamanın önemli olduğu bilinmektedir. Araştırma bulgularında ise istenmeyen davranış sorunlarının çözülememesinde öğretmenlerin çözümün bir parçası olmak istememeleri, öğrenciyle etkili iletişim kuramamaları, sorunun çözümüne inanmamaları, öğrenciyle karşı karşıya gelmek istememeleri, sorunun temeline inmemeleri gibi etmenlerinin olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin itibar kaybına uğradığı, disiplin ve sınıf geçme yönetmeliğinin caydırıcı olmadığı, okul idaresinin tutumundan dolayı öğretmenin sorumluluk almak istemediği sonuçlarına ulaşılabilir.

Araştırmada son olarak rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlerden; rehberlik servisi ile sürekli iletişim ve işbirliği yapmalarını, hem kendilerini hem de rehberlik servisini çözümün bir parçası olarak görmelerini, davranış değişimi konusunda kendilerini geliştirmelerini, görevlerini layıkıyla yapmalarını, duyarlılıklarını köreltmemelerini, öğrenciyle iletişim kurmalarını, kararlı durmalarını ve veliler ile işbirliği içinde olmalarını beklediği tespit edilmiştir.

Katılımcılar, öğretmenlerin veliler ile işbirliği yapmasının gerekliliğini ifade etmiş, sorunu kaynağından öğrenmek için ebeveynlerle görüşmenin önemli olduğunu ve bunun sorunların çözümüne katkı sunacağını belirtmiştir. Whitney, Golez, Nagel ve Nieto (2002) öğretmenlerin ebeveynlerle hazırlıklı bir şekilde görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen veli işbirliğinin önemi birçok araştırma bulgusu ile ortaya konulmuştur (Baker, Gentry, & Larmer, 2016; Whitney, Golez, Nagel, & Nieto, 2002; Sarıtaş, 2006).

Yıldırım ve Aydın (2019), Yavuzer (2011) okul personeli, rehberlik servisi, öğrenci ve veli arasında iletişimin geliştirilmesi ile birlikte rehberlik servisi, okul idaresi ve öğretmenlerin çalışmalarının uyum içinde olması gerektiğini belirtmiştir. Rehber öğretmenler hizmetlerini yürütürken en fazla işbirliği halinde oldukları kişiler yöneticiler, öğretmenler, veliler ve diğer eğitim çalışanlarıdır (Korkut-Owen & Owen, 2008; Yıldırım & Aydın, 2019).

Araştırmada katılımcılar öğretmenlerin öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirirken formal yolu kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin; % 48,6 uyarma, % 33,6'sı ödül ve ceza verme, %39,8'i görmezden gelme, %28,5'i rehberlik servisine yönlendirme olduğu görülmektedir (Medikoğlu & Dalaman, 2018). İstenmeyen öğrenci davranışlarının çözümü konusunda en büyük yanlışlardan birisi de öğretmenlerin öğrenci ile herhangi bir konuşma gerçekleştirmeden doğrudan rehberlik servisine yönlendirmeleridir. Bu durum kimi zaman öğrenciyi dersten çıkartıp doğrudan rehberlik servisine yönlendirmeye kadar varabilmektedir. Böyle vakalar rehber öğretmen ile öğrenci arasındaki görüşmeyi zorlaştırmaktadır. Öğretmenler öncelikle öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmeden kendisi görüşmeli, bu görüşmenin ardından gözlem ve düşüncelerini rehber öğretmene aktararak öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmelidir (Siyez 2009; Aydın, 2017).

Elde edilen veriler ışığında okulların 21.yy kuşağının gereksinimlerine cevap verememesinin istenmeyen davranışların ortaya çıkmasındaki en önemli sebep olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminde proaktif çözümler sunmak ve iletişimi güçlendirmek önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsündeki kayıplar; öğretmeni inisiyatif almaktan, öğrenci ve veli ile karşı karşıya gelmekten çekinir duruma getirmektedir. Rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik görüşlerinden ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmen öğrenci ile görüşmeden rehberlik servisine yönlendirilmemeli, rehberlik ilkelerinden birisi olan gönüllülük ilkesine aykırı davranmamalıdır.
- Öğretmen öğrenciyi rehberlik servisine "Rehberlik Servisine Öğrenci Yönlendirme Formu" nu doldurmadan göndermemelidir.

- Şube rehber öğretmenleri "Sınıf Risk Haritası"nı öğretmenlerle paylaşmalıdır.
- Aday öğretmenler, farklı eğitim bölgelerindeki okullarda staj yaparak farklı kültürdeki okulları tanımalıdır.

Kaynakça

Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli İli Örneği).* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aydın, A. (2017). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Baker, C., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A Model for Online Support in Classroom Management:. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 6*(1), 22-37.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balgalmış, E., & Kayır, E. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Geliştirdikleri Tutumlar. *Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*(9), 532-546.

Berger, B. A. (2000). Incivility. *American Journal of Pharmaceutical Education, 64*, 445-450.

Bingöl, T., Turhan, N. S., Arslan, N., Öztabak, M. Ü., & Çetintaş, Ş. (2018). Sınıf İçi Kaba Davranışlar Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 165-176.

Bluestein, J. (2014). *Managing 21st century classrooms : how do I avoid ineffective classroom management practices?* Rosewood: ASCD.

Burger, J. M. (2016). *Kişilik.* (İ. D. Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz.* (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Connelly, R. J. (2009). Introducing a Culture of Civility in First-Year College Classes. *The Journal of General Education, 58*(1), 47-64.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değrlendirilmesi.* (H. Ekşi, Çev.) İstanbul: Edam.

Cummings, C. (2000). *Winning Strategies For Classroom Management.* Virginia: ASCD.

Davis, J. R. (2018). *Classroom Management in Teacher Education Programs.* Cham: Palgrave Macmillan .

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğtimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 81-138). Ankara.

Feldmann, L. J. (2001). Classroom Civility is Another of Our Instructor Responsibilities. *College Teaching, 49*(4), 137-140.

Frey, K. A. (2009, 2 20). *Understanding Incivility in the College Classroom.* 17 Haziran 2020 tarihinde https://files.eric.ed.gov/: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516478.pdf adresinden alınmıştır.

Garrett, T. (2014). *Effective Classroom Classroom The Essentials.* New York: Teachers College Press.

Hoy, A. W. (2015). *Eğitim Psikolojisi.* (D. Özen, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Knepp, K. A. (2012). Understanding Student and Faculty Incivility in Higher Education. *The Journal of Effective Teaching, 12*(1), 33-46.

Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2008). Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri: Yöneticiler ve Psikolojik Danışmanların Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(1), 207-221.

Kuperminc, G. P., & Allen, J. P. (2001). Social Orientation: Problem Behavior and Motivations Toward Interpersonal Problem Solving Among High Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 597-622.

Landau, B. M. (2001). Teaching Classroom Management: A Stand-Alone Necessity for Preparing New Teachers. *Presented at the American Educational Research Association Conference.* Seattle.

Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour : responding to individual needs.* Victoria: Acer Press.

MEB. (2017, 11 10). Mlli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. *T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete*(30236).

Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi, 4*(1), 20-32.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi.* (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Öğülmüş, S. (2006). Okullarda Şiddet ve Alınabilecek Önlemler. *Egitime Bakış, 2*(7), 16-24.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods : Integrating Theory And Practice.* SAGE Publications.

RSA. (2020, 01 10). *Changing Paradigms*. 20 Haziran 2020 tarihinde https://www.thersa.org/: https://www.thersa.org/discover/videos/event-videos/2008/06/changing-paradigms adresinden alınmıştır.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(55), 459-496.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX*(1), 167-187.

Scarlett, W. G. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management.* Los Angeles: SAGE Publications.

Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 67-80.

Stough, L. M. (2011). The Place of Classroom Management and Standards in Teacher Education. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein içinde, *Handbook Of Classroom Research, Practice,and Contemporary Issues* (s. 909-923). New York: Routledge.

Whitney, L., Golez, F., Nagel, G., & Nieto, C. (2002). Listening to Voices of Practicing Teachers to Examine the Effectiveness of a Teacher Education Program. *Action in Teacher Education, 23*(4), 69-76.

Wright State University. (2020). 14 Haziran 2020 tarihinde *http://www.wright.edu/.* Managing Inappropriate Student Behavior: http://www.wright.edu/sites/www.wright.edu/files/page/ attachments/ Managing_Inappropriate_Student_Behavior_11_12.pdf adresinden alınmıştır.

Wright, T. (2005). *Classroom Management in Language Education.* London: Palgrave Macmillan.

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Okul Ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri Ve Önleme Stratejileri. *Millî Eğitim, 41*(192), 43-61.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, İ., & Aydın, N. (2019). Liselerde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Konu Edinen Çalışmaların Meta Sentez Yöntemiyle İncelenmesi. *İlköğretim Online, 18*(4), 574-1608.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Öğrenci, Okul İdaresi ve Topluma Karşı Sorumluluk Algılarının İncelenmesi

Özgür Sami AKGÜL, MEB, Türkiye, ozgursami@hotmail.com

Prof. Dr. Habib ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, ozgan@gantep.edu.tr

Öz

Toplumun geleceğinin inşasında genç nesilleri yetiştirme vazifesi, aileyle birlikte büyük oranda öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenin görevi kendisine tanımlanan dersleri vermekle sınırlı değildir. Öğretmen giyimi, konuşması ve davranışlarıyla öğrencilerine olduğu kadar topluma da örnek olmaktadır. Eğitim sisteminin verimli işlemesini sağlayan en önemli unsur olan öğretmenler, üstlenmiş oldukları bu sorumluluğu yerine getirebildiği ölçüde başarılı olacak, bu da doğrudan eğitimin kalitesini ve toplumun geleceğini etkileyecektir. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma yönelik sorumluluk algılarının incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gaziantep'te görev yapan 19 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi amacıyla Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla okullara duyuru yapılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler arasından ölçüt örnekleme yöntemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilmiş, verilen yanıtlar üzerine içerik analizi yapılarak temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma yönelik sorumluluk algılarının kişisel, sosyal ve mesleki sorumluluklar olmak üzere üç tema altında toplandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sorumluluk, Öğretmen, Eğitim*

Abstract

Examining Teachers' Perceptions of Responsibility Towards Students, School Administration and Society According to Teachers' Views

The responsibility of raising young generations in the construction of the future of society is largely the responsibility of teachers, together with the family. The task of the teacher is not limited to teaching the lessons described to him. Teachers' clothing, speech and behavior set an example for society as well as for their students. Teachers, who are the most important factor in the efficient functioning of the education system, will be successful to the extent that they fulfill this responsibility they have undertaken, which will directly affect the quality of education and the future of the society. The aim of this study is to examine teachers 'perceptions of responsibility towards their students, school administration and society according to teachers' opinions. The working group of the research consists of 19 teachers working in Gaziantep in the fall semester of the 2019-2020 academic year. In order to determine the participants, an announcement was made to the schools through the Gaziantep Provincial Directorate of National Education, and the study group was selected using the criterion sampling method among the teachers who volunteered to participate in the study. The questions in the semi-structured interview form prepared by the researchers were directed to the teachers in the study group, and the themes were reached by analyzing the answers given. At the end of the research, it was concluded that teachers' perceptions of responsibility towards their students, school administration and society are grouped under three themes: personal, social and professional responsibilities.

Keywords: *Responsibility, Teacher, Education*

Giriş

Kişinin davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi (TDK,2020) şeklinde tanımlayabileceğimiz sorumluluk kavramı, günlük hayatın her alanında karşımıza çıkan önemli bir değerdir. Sorumluluk bir görevin istenilen nitelikte yerine getirilmesini sağlamaya yönelik ahlaki bir ödev, vicdani bir duyarlılıktır. Kişinin bilinçli olarak değişik seçeneklerden birini tercih edip tercihinin sonuçlarına katlanmasını kapsar (Simson, 2016). Sorumluluk, kişinin davranışlarında kendi istek ve beklentilerinin yanında toplumun istek ve beklentilerini gözetmeyi gerektirir (Çoban, 2016). Sorumluluk bir öz disiplin halinin davranışa dönüşmesi halidir.

Sorumluluk düzeyi yüksek bireylerin üstlendikleri sosyal, kişisel, ahlaki, yasal her türlü vatandaşlık görevini yerine getirebilecekleri söylenebilir (Kesici, 2018). Sorumluluk ahlakın aktif yanı olup kişinin kendisine ve başkalarına özen göstermesi, görevini yerine getirmesi, toplumsal sürece katılması, sorunları çözmeye çalışması için çaba harcamasıdır. Bridge (2004) sorumluluk sahibi insanları yapmaları gereken işleri zamanında yapan, çalışkan, harekete geçmeden önce iyice düşünen, en iyisini yapmak için çaba harcayan, mazeret belirtmeyen, çevrelerinin güvenini kazanmış insanlar olarak tanımlamıştır.

Sorumluluk, kişisel olduğu kadar sosyal sorumluluğu da kapsayan karmaşık bir kavramdır. Her toplumun fertlerinden çeşitli beklentileri vardır. Her aile evlatlarından, her işveren çalışanlarından, her öğretmen öğrencilerinden sorumluluk sahibi olup üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesini bekler. Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde inisiyatif almak ve hesapverebilirlik de sorumluluk kavramı içinde yer almaktadır. Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri arasında yer alan hizmette sorumluluk, bir kamu görevi yapan öğretmenlerin eylem ve kararlarının doğuracağı sonuçların hesabını vermesi anlamına gelmektedir (Aydın, 2016:59).

Sorumluluk kişiye bir başkası tarafından yüklenmiş bir görev olarak algılansa da öğretmenlerden sorumluluk kavramını içselleştirip yaptıkları işi topluma karşı bir vazife duygusu olarak yerine getirmeleri beklenmelidir. Geleceğin toplumunu yetiştiren öğretmenler için sorumluluk değeri hem sahip olunan hem de sonraki kuşaklara aşılanması gereken önemli bir değerdir. Sorumluluk, çocukların yaşam boyu başarılı olmalarında ve öz disiplin kazanmalarında önemli bir etkendir ve çocukların bu beceriyi kazanmasında arkadaş çevreleri, toplum ve okullar etkin rol oynamaktadır (Taşdemir ve Dağıstan, 2014).

Alan yazında bugüne kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde ilkokul ve ortaokul programlarındaki sorumluluk değeriyle ilgili kazanımlar ve bu değerin kazandırılma düzeyleri (Aladağ, 2009; Özen, 2001; Şahan, 2011; Aslan, 2007) sorumluluk eğitim programının geliştirilmesi (Çoban, 2016; Dilmaç, 2002; Gündüz, 2014) öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Sezer, 2008; Yontar, 2007; Çelik, 2010; Tepecik, 2008) sorumluluk algılarının tespiti (Sezer ve Çoban, 2016) öğretmenlerin öğrencilerde görmek istedikleri sorumluluk davranışlarının incelenmesi (Sezer vd. 2017) şeklinde olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında sorumluluk değerine ilişkin bugüne kadar yapılan çalışmaların öğretmenlerin öğrencilerine vermesi gereken sorumluluk değerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalarda öğretmen görüşleri alınmış ancak öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma yönelik sorumluluk algılarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sorumluluk değerinin genç nesillere kazandırılmasında aileden sonra en etkili kişiler olan öğretmenlerin sorumluluk algılarının tespiti eğitim sistemimizdeki kimi eksikliklerin tamamlanmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma karşı sorumluluk algılarının incelenmesidir. Araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma karşı sorumluluk algıları nedir?" şeklindendir.

Yöntem

Araştırma, betimsel bir çalışma olup durum çalışması yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışması araştırmasında gözlem, mülakat, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılabilmektedir (Creswell, 2016:100). Araştırma, çalışma grubundaki öğretmenlerin öğrencisine, okul idaresine ve topluma dair sorumluluk algılarının yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla alınması ve verilerin içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi esasına dayanmaktadır. Veri toplama aracının güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşü alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş soruların sorulabildiği bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Güler vd, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150).

Çalışma Grubu

Katılımcıları belirlemek amacıyla Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlere eğitim programının kapsamı ve içeriğiyle ilgili DYS sistemi üzerinden okulları aracılığıyla resmi duyuru yapılmıştır. Eğitim programına katılmak isteyen öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Bu tip örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140). Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak şu kriterler aranmıştır:

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak
- Bir devlet okulunda kadrolu olarak görev yapıyor olmak
- En az bir yıldır aynı okulda görev yapıyor olmak

Araştırma yukarıdaki ölçütlere uyan 19 öğretmenle yürütülmüş olup çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri D1, D2, D3 … şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri

Cinsiyet	Yaş	Branş	Hizmet Süresi
Erkek	29	Türk Dili ve Edebiyatı	5
Kadın	46	Almanca	23
Kadın	44	Resim	18
Kadın	41	Kimya	20
Kadın	39	Çocuk Gelişimi	17
Erkek	48	Coğrafya	25
Erkek	48	Resim	25
Kadın	45	Çocuk Gelişimi	21
Kadın	35	Sınıf Öğretmeni	12
Erkek	42	Matematik	20
Erkek	36	İngilizce	9
Kadın	49	Matematik	27
Erkek	40	Coğrafya	18
Kadın	46	Müzik	24
Erkek	42	Türk Dili ve Edebiyatı	20
Kadın	36	Çocuk Gelişimi	12

Kadın	48	Türkçe	25
Kadın	29	Çocuk Gelişimi	6
Kadın	39	Sınıf Öğretmeni	17

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için uzman görüşü alınmış ve görüşmeler katılımcı öğretmenlerden randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayla öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma dair sorumluluk algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubuna şu sorular sorulmuştur:

- Bir öğretmen olarak öğrencilerinize karşı sorumluluklarınız nelerdir?
- Bir öğretmen olarak okul idaresine karşı sorumluluklarınız nelerdir?
- Bir öğretmen olarak topluma karşı sorumluluklarınız nelerdir?

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması c) kodların ve temaların düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:260).

Nitel verilerin içerik analizi yapılırken önce elde edilen veriler, bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Kodlar belirlenmiş, kategoriler oluşturulmuş, son olarak temalar meydana getirilmiştir. Temalar oluşturulurken ilgili alanyazın sonuçları da dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan içerik analizinde, çalışma grubundaki katılımcıların cevapları doğrudan alıntılanmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında görüşme formlarından bire bir alıntılar yapılarak güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ise araştırmacılar süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamış olup elde edilen ham veriler ve kodlamalar başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde muhafaza edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular çalışma grubundaki öğretmenlerden doğrudan alıntılar verilerek sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenin öğrencisine, okul idaresine ve topluma karşı sorumluluk algılarının üç tema altında gruplandırılmasını gösteren frekans tablosu

TEMA	ÖĞRENCİYE KARŞI SORUMLULUK		OKUL İDARESİNE KARŞI SORUMLULUK		TOPLUMA KARŞI SORUMLULUK	
	ALT TEMALAR	f	ALT TEMALAR	f	ALT TEMALAR	f
KİŞİSEL SORUMLULUK	Sıkıntılara destek olmak	6	Verilen idari görevleri yerine getirmek	10	Topluma faydalı bir insan olmak	8
	D2,D10,D11,D12,D15,D17		D1,D6,D7,D8,D10,D13, D14,D15,D18,D19		D1,D2,D5,D6,D13, D15,D16,D17	
	Örnek davranışlar sergilemek	5	Okulun işleyişine katkıda bulunmak	6	Milli ve kültürel değerleri yaşatmak	6
	D7,D10,D14,D15,D18,D19		D5,D6,D8,D11,D12,D13		D1,D2,D4,D14,D17,D19	
			Projelere destek olmak	4	Saygılı olmak	5
			D4,D5,D14,D15		D2,D4,D7,D9,D12	
SOSYAL SORUMLULUK	Hayata güvenle hazırlamak	6			Toplum kurallarına uygun davranmak	4
	D1,D4, D7,D8,D9,D18				D7,D8,D11,D18	
	Değerli hissettirmek	2			Çevreyi temiz tutmak	4
	D3,D8				D7,D8,D11,D18	
	İyi bir insan yetiştirmek	2			Kanuni sorumlulukları yerine getirmek	2
	D1,D9				D8,D12	
MESLEKİ SORUMLULUK	Verimli ders işlemek	13	Verilen görevi doğru yapmak	11	Topluma örnek olmak	7
	D1,D2,D5,D7,D9,D11,D12, D13,D14,D15,D16,D17,18		D2,D3,D4,D8,D9,D11,D12, D16,D17,D18,D19		D1,D4,D5,D6,D10,D17,D18	
	Adil davranmak	5	Derse giriş çıkışlara özen göstermek	10	Sorumluluk sahibi gençler yetiştirmek	6
	D5, D10,D13,D14,D19		D2,D7,D8,D10,D11,D12, D14,D15,D16,D18		D3,D6,D10,D14,D15,D19	
	Derslere zamanında ve hazırlıklı girmek	5	Okul başarısına katkı sunmak	6	Topluma örnek gençler yetiştirmek	4
	D6,D7,D8,D14,D16		D1, D2, D4,D5,D,15,D19		D5,D13,D18,D19	
	Dersi sevdirmek	4	Okul ile uyumlu çalışmak	6		
	D2,D5,D8,D11		D3,D4,D5,D7,D9,D12			
	Yeteneklerini keşfetmek	4	Nöbette titiz davranmak	3		
	D3,D4,D12,D17		D2,D10,D16			

Tablo 2'de öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma karşı sorumluluk algılarının kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk ve mesleki sorumluluk olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Buna göre öğrenciye yönelik kişisel sorumluluk temasında yer alan sıkıntılara destek olmak alt temasına ilişkin olarak D2 "Öğrencilerimle zaman zaman sohbet eder, sıkıntılarına destek olmaya çalışırım" D10 "Sıkıntısı olan öğrencimi dinlerim" D11 "Karşılaştıkları zorluklar karşısında öğrencilerime destek olurum" D15 "Sorunlarını öğrenip bunlara çözümler ararım" D17 "Bana ihtiyaç duyduklarında onların yanında olurum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Örnek davranışlar sergilemek alt temasıyla ilgili olarak D7 "Davranışlarımla öğrencilerime örnek davranışlar sergilemeye çalışırım" D10 "Onlara rol model olmaya çalışırım" D14 "Öğrencilerimin karşısına temiz ve düzenli çıkmayı önemserim" demiştir.

Okul idaresine yönelik kişisel sorumluluk temasında yer alan verilen idari görevleri yerine getirmek, frekans değeri en yüksek alt tema olmuştur. Konuyla ilgili D1 "Üzerime düşen idari görevleri yerine getiririm" D7 "Okul idaresinin verdiği işleri yaparım" D19 "Okul müdürümün söylediği iş ve işlemleri zamanında yerine getirmeye çalışırım" demiştir. Okul işleyişine katkıda bulunmak alt temasına ilişkin olarak D5 "Velilerle iletişimde kalırım" D6 "Okulun gelişmesi için veli işbirliğini sağlamaya çalışırım" D11 "Okulun işleyişine her türlü desteği veririm" D12 "Olumlu bir okul iklimi için katkı sunarım" D13 "Okulun iyiliği adına gereken ne varsa yerine getirmeye çalışırım" demiştir. Projelere destek olmak alt boyutuyla ilgili olarak D4 "Okul adına yürütülen tüm sosyal faaliyetlerde ve projelerde üzerime düşeni yaparım" D5 "Okulun kültürel ve sosyal işlerinde sorumluluk almaktan çekinmem" D14 "Okul idaremizce yürütülen etkinliklere elimden geldiğince destek olurum" D15 "Sosyal faaliyetlerin yürütülmesinde sorumluluk almaktan mutluluk duyarım" şeklinde görüş belirtmiştir.

Topluma yönelik kişisel sorumluluk temasında yer alan topluma faydalı bir insan olma alt temasıyla ilgili olarak D1 "Yardıma ihtiyacı olan insanlara el uzatırım" D5 "Toplumla ilgili görev ve sorumluluklarımı yerine getiririm" D6 "Toplumun her ferdini ciddiye alıp sorunlarını çözmeye çalışırım" D15 "Topluma faydalı işler yapmaya gayret ederim" şeklinde görüş belirtmiştir. Milli ve kültürel değerleri yaşatmak alt temasıyla ilgili olarak D1 "Vatanı sevme" D4 "Milli ve manevi değerleri yaşatma" D14 "Kültürel değerleri geleceğe taşıma" D17 "Ahlaki değerlere uygun hareket etme" D19 "Milli ve manevi değerleri öğrencilere aktararak geleceğin toplumunu oluşturacak bireyleri sağlam temeller üzerinde yetişme" sorumluluklarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Saygılı olmak alt temasıyla ilgili olarak D4 "Toplumun ahlaki değerlerine saygıyı önemserim" D7 "Herkese saygılı davranırım" D12 "Hak ve sorumluluklarımın diğer insanların yaşamlarını kısıtlamamasına özen gösteririm" demiştir.

Kişisel sorumluluk teması incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenciye destek olup onlara örnek olmayı öğrencilerine karşı kişisel bir sorumluluk olarak algıladıkları görülmüştür. Okul idaresinin verdiği görevleri yerine getirmek ve okulun işleyişine katkıda bulunup projelere destek olmak okul idaresine yönelik kişisel sorumluluk olarak tespit edilmiştir. Topluma faydalı olmanın, milli ve kültürel değerleri yaşatmanın ve saygılı olmanın topluma yönelik kişisel sorumluluk olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin görev tanımlarına uygun olarak öğrenci, okul idaresi ve topluma yönelik sorumluluk algıları geliştirdiği; her üçü konusunda da belli bir sorumluluk bilinci taşıdıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenciye yönelik sosyal sorumluluk temasında yer alan hayata güvenle hazırlamak alt temasıyla ilgili olarak D1 ve D4 "Öğrencileri hayata hazırlamaktan" D9 "Sağlıklarını korumaktan" D18 "Güvenliklerini sağlamaktan" sorumlu olduklarını ifade etmişlerdir. Değerli hissettirmek alt temasına ilişkin olarak D3 "Öğrencilerime değerli olduklarını hissettirmeye çalışırım" D8 "Onları önemser ve dinlerim" demiştir. İyi insan yetiştirmek alt temasıyla ilgili D1 "Topluma iyi birer birey olmaları için katkıda bulunmaya çalışırım" D9 "Topluma örnek olacak iyi insanlar yetiştirmek isterim" demiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul idaresine karşı sosyal sorumluluk temasına dair herhangi bir görüş tespit edilememiştir. Topluma karşı sosyal sorumluluk temasında frekans değeri en yüksek alt tema toplum kurallarına uygun davranmak olarak belirlenmiştir. Buna göre D7 "Toplu yaşam kurallarına uygun davranmayı" D8 "Vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyi" D18 "Kurallara uymayı" topluma karşı sosyal sorumlulukları olarak değerlendirirken çevreyi temiz tutmak alt boyutuyla ilgili olarak D7 "Çevreyi düzgün kullanmaktan" D8 "Çevreyi korumaktan" D11 "Çevre temizliğine dikkat etmekten" D18 "Çevreye ve diğer canlılara karşı duyarlı olmaktan" sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Kanuni sorumlulukları yerine getirmek alt temasına ilişkin olarak ise D8 "Vergimizi ödemeliyiz" D12 "Devlete karşı mali yükümlülüklerimizi zamanında ve tam olarak yerine getirmeliyiz" şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre sosyal sorumluluk temasına ilişkin olarak öğrenci ve topluma yönelik görüş belirtildiği halde okul idaresine yönelik görüş belirtilmemiş olması öğretmenlerin sosyal açıdan okul idaresine yönelik herhangi bir sorumluluk algısı geliştirmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler öğrencilerini hayata güvenle hazırlamayı, onları değerli hissettirmeyi, iyi bir insan yetiştirmeyi sosyal sorumluluk olarak değerlendirirken, toplum kurallarına uygun davranmayı, çevreyi temiz tutmayı ve kanuni sorumlulukları yerine getirmeyi topluma yönelik sosyal sorumlulukları olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciye yönelik mesleki sorumluluk temasına ilişkin frekans değeri en yüksek alt tema olan verimli ders işlemekle ilgili olarak D2 "Branşında başarılı ve etkin bir öğretmen olmayı" D7 "Dersini hakkıyla işlemeyi" D9 "Öğrencilere akademik açıdan sağlam temeller atmayı" D13 "Alanında donanımlı olmayı" D14 "Bilgiyi öğrenciye layıkıyla aktarabilmeyi" öğrencilere karşı sorumlulukları olarak ifade etmişlerdir. Adil davranmak alt boyutuyla ilgili olarak D5 "Tarafsız olmayı" D10 "Tüm öğrenciler için şartların eşit olduğu bir sınıf ortamı kurmayı"

D13 "Tüm öğrencilere eşit davranmayı" D14 "Sınıf yönetiminde adaletli olmayı" vurguladıkları görülmüştür. Derslere zamanında ve hazırlıklı girmek alt boyutuna ilişkin olarak D6 "Sınıfa girmeden önce bir öğrenci gibi ders için hazırlık yaparım" D7 "Dersime zamanında girip çıkmaya özen gösteririm" şeklinde görüş belirtmiştir. Dersi sevdirmek alt temasına ilişkin D2 "Dersi sevdirmeyi" D8 "İlgi çekici etkinlikler hazırlayarak dersi eğlenceli hale getirmenin ders verimini artırdığını" ifade etmiştir. Yetenekleri keşfetme alt temasına ilişkin olarak D3 "Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olunmalıdır" D12 "Analitik ve yaratıcı düşünmeleri için öğrencilere katkı sunulmalıdır" D17 "Kişisel özelliklerinin farkına varılması sağlanmalıdır" demiştir.

Okul idaresine yönelik mesleki sorumluluk temasına ilişkin en yüksek frekans değerinin verilen görevi doğru yapmak olduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak D2 "Görevini doğru şekilde yapmayı" D4 "Akademik başarının sağlanması için okul idaresiyle uyum içinde çalışmayı" D9 "Kendisine verilen görevi zamanında ve gerektiği şekilde yerine getirmeyi" D12 "Okulda geçirilen sürede işinin gereğini yerine getirmeyi" D19 "Okul müdürünün kendisinden yapmasını istediği iş ve işlemleri zamanında yerine getirmekten sorumlu olduğunu" ifade etmiştir.

Derslere giriş çıkışlara özen göstermekle ilgili olarak D2 "Derse giriş çıkışlara dikkat ederim" D10 "Dersime zamanında girerim" D12 "Mesai saatlerime titizlikle uyarım" D14 "Okula zamanında gelirim" D16 "Zamanında işte olurum" D18 "Zaman çizelgesine uyarım" demiştir. Okul başarısına katkı sunmak alt temasıyla ilgili olarak D1 "Okulu benimserim" D4 "Okul başarısı için çözümler üretirim" D5 "Okulun gelişmesi için öğretmen arkadaşlarımla işbirliği yaparım" D15 "Okulda fark yaratan işler yaparım" D19 "Çalıştığım kurumu bulunduğu basamaktan bir üst basamağa çıkarmak için elimden gelen gayreti gösteririm" demiştir. Okul ile uyumlu çalışmak alt temasına ilişkin olarak D3 "Öğrenci ve veli problemlerini en aza indirmeyi" D4 "Okul idaresiyle uyum içinde çalışmayı" D5 "Sorun çıkaran değil, sorun çözen bir öğretmen profili sergilemeyi" D12 "Okul idaresiyle işbirliği içinde çalışmayı" mesleki sorumlulukları kapsamında ele almıştır. Nöbette titiz davranmakla ilgili olarak D2 "Nöbetlerimde titiz davranırım" D10 "Nöbetimi aksatmam" D16 "Nöbet yerime zamanında gelip öğrencilerin güven içinde teneffüs yapmasını sağlamaya çalışırım" demiştir.

Topluma yönelik mesleki sorumluluk temasına ilişkin frekans değeri en yüksek alt tema topluma örnek olmaktır. Buna göre D1 "Gençlere iyi örnek olmayı" D4 "Toplumda örnek bir insan olmayı" D6 "Okul içinde olduğu kadar okul dışında da örnek davranışlar sergilemeyi" topluma karşı mesleki sorumluluk kapsamında ele almıştır. Sorumluluk sahibi gençler yetiştirmek alt temasıyla ilgili olarak D3 "Ülkeye sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeliyiz" derken D10 "Bir eğitimci olarak asıl görevim gençleri en iyi şekilde yetiştirme gayretiyle toplumun geleceğine yatırım yapmaktır" demiştir. D15 "Toplumun geleceğini şekillendirecek insan kaynağını yetiştirmeyi" D19 ise "Topluma faydalı nesiller yetiştirme sorumluluklarının olduğunu" ifade etmişlerdir. Topluma örnek gençler yetiştirmek alt temasıyla ilgili olarak D5 "Öğrenciyi toplumun beklentilerine uygun" D13 "Ahde vefa duygusuna sahip edepli, ahlaklı, sorumluluklarını bilen" D18 "Topluma faydalı gençler" yetiştirme sorumlulukları olduğunu ifade etmişlerdir.

Mesleki sorumluluk öğretmen görüşlerine göre frekans değeri en yüksek maddelerin yer aldığı bölümdür. Öğretmenlerin bu temada verimli ders işlemeyi, adil davranmayı, derslere hazırlıklı girmeyi ve öğrencilerin yetenekleri keşfetmeyi öğrencilerine yönelik sorumlulukları olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilen görevi doğru yapmak, derse giriş çıkışlara özen göstermek, okul başarısına katkı sunmak, okulla uyumlu çalışmak ve nöbette titiz davranmak okul idaresine yönelik sorumluluklar olarak ele alınırken; topluma örnek olmak, sorumluluk sahibi ve topluma örnek gençler yetiştirmek topluma yönelik sorumluluklar olarak ele alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki açıdan iyi ders anlatma yönüyle öğrencilerine, verilen işleri zamanında ve doğru yapmaları yönüyle okul idaresine, örnek gençler yetiştirme yönüyle topluma karşı kendilerini sorumlu hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler topluma eğitim hizmeti vermeleri yönüyle çeşitli etik sorumluluklar taşımakta, bu da beraberinde etik kurallara uyarak ahlaki davranışa sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim normatif bir kavramdır ve öğretmenlik de aynı şekilde özü itibariyle veya asli olarak ahlaki bir iş ya da faaliyettir (Cevizci, 2016:45). Öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma karşı kanuni ve ahlaki sorumlulukları vardır. Hizmette sorumluluk öğretmenlik etik ilkeleri arasında yer alır (Aydın,2016). Her öğretmen bir kamu görevi olan

eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirirken kimi sorumluluklar taşır. Araştırma sonunda öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerine, okul idaresine ve topluma karşı sorumluluklarının kişisel, sosyal ve mesleki sorumluluklar olmak üzere üç tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine iyi eğitim verme ve rol model olma, okul idaresinin kendisinden beklediği işleri yerine getirme, toplum açısından ise geleceğin neslini yetiştirme sorumluluğu içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Sezer vd. (2017) öğretmenlerin sorumluluk algılarını ailevi, kişisel (akademik), kişisel (sağlık), kişilerarası, çevre, din ve kamuya (vatandaşlık) karşı sorumluluklar olarak gruplandırmıştır. Bunlar arasından en fazla kişilerarası ilişkilerde sorumluluk boyutu ön plana çıkarken en az kişisel sağlık boyutu gündeme gelmiştir. Öğretmenliğin fedakârlık gerektiren sosyal bir meslek olması, öğretmenlerin öğrencilerle ve velilerle sürekli iletişim halinde olması kişilerarası sorumlulukların ön plana çıkmasını sağlarken sağlıklı olma sorumluluğunun geri plana düşmesine neden olmuş olabilir. Çoban (2016) sorumluluğun geliştirilmesi için bireylere çeşitli görevler verilmesi gerektiğini tavsiye etmektedir. Öğretmenlerin üstlendikleri pek çok vazifeyle sorumluluk bilinçlerinin gelişmiş olduğu söylenebilir. Ancak mesleki olarak verilecek kimi eğitimlerle öğretmenlere mesleki sorumluluklarının hatırlatılması yararlı olacaktır.

Araştırma sonunda öneriler aşağıda maddeler halinde şu şekilde belirtilmiştir:

- Bu araştırma her okul düzeyinden öğretmen görüşü alınarak yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalar belli bir okul türünde veya belli bir branşta görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılarak yapılabilir.
- Bu araştırma 19 öğretmen görüşüyle sınırlıdır. Daha büyük bir çalışma grubuyla daha zengin bir içerik elde edilebilir.
- Öğretmenliğin mesleki, sosyal ve kişisel sorumluluk boyutlarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticileriyle de öğretmenlerin sorumluluk algılarına yönelik bir araştırma yapılabilir.
- Öğrencilere sorumluluk değerinin kazandırılmasında öğretmenlere çeşitli eğitimler verilebilir.

Kaynaklar

Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aydın, İ. (2016). Eğitim ve öğretimde etik, Sekizinci Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bridge, B. (2004). Siz olsaydınız ne yapardınız? etik değerler eğitimi. İstanbul: Beyaz.

Cevizci, A. (2016). Eğitim felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.

Creswell, J.W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri, Üçüncü Baskı, (Çev. Mesut Bütün & Selçuk Demir) Siyasal Kitabevi, Ankara.

Çelik, F. (2010) 5. sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çoban, O. (2016). Sokratik sorgulama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi. Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak

Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (3), 965-985.

Özen, Y. (2001). Sorumluluk eğitimi. Ankara: Nobel.

Sezer, A., Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları, Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 22-39. 12.03.2020 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/article/view/5000161516 adresinden alınmıştır.

Sezer, A., Çoban, O., Akşit, İ. (2017) Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi, Uşak Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 122-144.

Simson, E. (2016, Ekim 23). Levinas ve "Sorumluluk" kavrayışı. Erişim adresi: https://elissimson.wordpress.com/2020/06/11/levinas-ve-sorumluluk-kavrayisi

Şahan, E. (2011). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf ders programlarındaki sorumluluk eğitimine dönük kazanımların gerçekleşme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Taşdemir, M. ve Dağıstan, G. (2014). Çocuklara sorumluluk kazandırmada ebeveynlerin BHTG yaklaşımını uygulama durumları: Bir durum çalışması. Turkish Studies, 9(8), 47-71.

Tepecik, B. (2008). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

TDK Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/ sitesinden 28.01.2020 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma y*öntemleri, 9. Baskı, Ankara:* Seçkin Yayıncılık.

Yontar, A. (2007). Sorumluluk eğitiminde ceza uygulamalarına ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Okul Müdürlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları

Doç. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, pinar@sarpkaya.net

Cemal Bilge Kapçak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Türkiye, cbilgekapcak@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, okul müdürlerinin boş zamanlarını nasıl ve nerelerde geçirdiklerini, okul dışı zamanlarında yeterince dinlenip dinlenemediklerini öğrenmek ve açıklamak amaçlanmıştır. Araştırma, olgubilim desenine göre planlanmış olup okul seçiminde maksimum çeşitlilik, okul müdürlerinin seçiminde ise ölçüt örnekleme tekniğiyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, alanyazın taramasından yararlanılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2018/2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Aydın ili Efeler ilçesinde, 10 kamu okulunda görev yapan 5 kadın ve 5 erkek okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubu, iki anaokulu, üç ilkokul, üç ortaokul ve iki lise müdüründen oluşmaktadır

Araştırmanın başlıca bulguları şöyledir: Çalışmaya katılan kadın ve erkek okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının farklılaştığı, kadın okul müdürlerinin, erkek okul müdürlerine göre daha az dinlenebildikleri, erkek okul müdürlerinin hobilerine daha fazla zaman ayırdıkları saptanmıştır. Okul müdürlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik eğitimler aldıkları, hafta içi hiç dinlenemedikleri ancak hafta sonları dinlenmeye fırsat buldukları saptanmıştır. Hafta sonlarında okul müdürlerinin şehirden uzak, sakin yerleri tercih ettikleri, aile bireyleriyle birlikte zaman geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul içerisinde liderliğin paylaşılması, liderin iş yükünü hafifletebilir. Okul müdürlerinin iş yüklerini azaltmak ve dolayısıyla kendilerine ayıracakları zamanı artırmak için hem müdürlerin hem müdür yardımcılarının iş tanımlarının yeniden yapılması, okullara destek eleman niteliğinde yeterli memur ataması yapılması düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: *okul müdürleri, boş zaman, boş zaman değerlendirme*

Abstract

The aim of this study is to learn and explain how and where school principals spend their free times and whether they can get enough rest outside of the school. The study was designed as a phenomenological study and was conducted with maximum diversity sampling technique for selection of schools and criterion sampling technique for selection of school principals. The data were collected via a semi-structured interview form developed by using the literature review and content analysis was used or the analysis of the data. The study group of the research consists of five female and five male principals working in 10 public schools in the Efeler, Aydın in the spring term of the 2018/2019 academic year. Schools for the study group were determined by using maximum diversity sampling and two kindergartens, three primary schools, three secondary schools and two high schools were selected.

The main findings of the study are as follows: it was found that the habits of male and female school principals differ; female principals can rest less compared to males, while males can spend more time on their hobbies. It was also found that principals got training for their personal and professional development, they cannot rest on weekdays at all, they have the opportunity to rest only at the weekends. Moreover, it was found that the principals prefer quiet places away from the city life and wish to spend time with family members in the weekends.

As a suggestion, shared leadership practice within the school can decrease the workload of principals. In order to reduce the workload of the principals and thus make them allocate more personal time for themselves, redefining job descriptions of both principals and vice-principals and appointing sufficient civil servants to support schools can be suggested.

Key Words: *School principal, leisure time, time management*

Giriş

Endüstrileşmedeki gelişmelere paralel olarak teknolojiye dayalı artan üretim ve refah toplumunun yükselişi ile birlikte boş zamanlarda önemli bir artış görülmektedir. Bu durum boş zaman olgusunun günümüzde giderek önem kazandığını hemen her kesimden insanın yaşamının odağına yerleştiğini göstermektedir. Bireyler ya da toplumlar, boş zamana dönük olarak daha fazla seçenek ve tercihle karşı karşıya bırakılmaktadır. Günümüzde boş zaman ve bu zamanı değerlendirme ciddi bir sorun olarak görünse de, insanların çalışma dışındaki serbest zamanlarında dinlenmekten ve sevdikleri ile hoşça vakit geçirecek işlerle uğraşmaktan zevk duydukları bilinmektedir. Bu nedenle, çalışma dışında geçirilen zaman, insanlar için büyük önem taşımaktadır.

Boş zaman, bireyin yaşamak için başvurması gereken uğraşların dışında bireysel tercihlerine ayıracağı zaman olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre boş zaman günlük yaşamın uyku, dinlenme ve çalışma dışında kalan, bireyin istediği gibi kullanabileceği zamandır (Sabbağ & Aksoy, 2011). Boş zaman , bireyin yapmakla yükümlü olduğu aktivitelerin dışında kalan ve kendi bireysel ilgisi, ihtiyacı ve zevki için yaptığı etkinliklerdir. Başka bir deyişle rutin faaliyetlerinin dışında bireyi dinlendirip bilişsel ve bedensel olarak canlanmasını sağlayan etkinliklerdir. (Tezcan, 1993). Çalışanlar için boş zamanların etkin değerlendirilmesi önemli olup boş zamanı değerlendirme, çalışma yaşamının neden olduğu stres ve yorgunluktan kurtulma, sosyal ve kişisel yaşamda daha mutlu ve başarılı olma sonucunu doğuracaktır. Çalışan bir insanın başarılı kabul edilebilmesi için, iş yaşamında olduğu kadar sosyal yaşamda da başarılı olması, çeşitli hobilere sahip olması ve özel yaşamına yeterli zaman ayırabilmesi gerekir (Aydoğan & Gündoğdu, 2006).

Günümüzde, çalışma yaşamının yoğun, yorucu ve stresli olması, boş zaman değerlendirme etkinliklerini yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası yapmış ve yenilenme, dinlenme, yeniden toparlanma aracı haline getirmiştir. Boş zamanların değerlendirilme tarzı; çalışma yaşamının neden olduğu stres ve yorgunluktan kurtulmada, sosyal ve kişisel yaşamda daha mutlu ve başarılı olmada etkili olabilmektedir. Bu doğrultuda okullardaki bürokratik yapının gerekliliklerinin yanında, tüm paydaşlarla ilgilenmek durumunda kalan ve okulu etkili yönetmekten sorumlu olan okul müdürlerinin, gerek okul içinde gerekse okul dışında zamanlarını nasıl kullandıkları önemlidir. Ayrıca okul dışı saatlerde okul müdürlerinin farklı etkinliklere katılıp hobileriyle uğraşabilmeleri okulun daha sağlıklı işleyişi açısından önemli görünmektedir. Şahin, Akten ve Erol'a (2009) göre, iş, özellikle belli bir sınırı aştıktan sonra insanda yorgunluk ve isteksizlik yaratır. Bu nedenle sürekli çalışmamak, hatta iş saatleri arasında boş zamanlar bırakmak çalışan insan için büyük bir kolaylık sağlar. Bu bağlamda lider olması beklenen okul müdürünün zaman yönetim becerilerinin yüksek olması, okula dinlenerek gelmesi ve boş zamanlarını etkili değerlendirmesi beklenir.

Günümüzde boş zaman, çalışmanın yeniden üretimi için gerekli bir yaşam alanıdır (Aytaç, 2002). Küreselleşen dünya düzeninde, her ne kadar teknolojinin ilerleyişi belli konularda yardım edip yaşamımızı kolaylaştırsa da günümüzde kişisel sıkıntılar, hayal kırıklıkları, ekonomik yetersizlikler gibi sorunlar insanları daha gergin ve sinirli yapmaktadır. Bu olumsuz atmosfer içinde okul yöneticilerinin de olduğu düşünülünce, sahip oldukları boş zamanı verimli şekilde değerlendirip değerlendiremedikleri konusu merak edilmektedir. Sadece okul yöneticilerinin değil, tüm çalışanların işe yeterince dinlenerek gitmesi bireysel ve örgütsel performans açısından önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Bos zaman faaliyetleri, eğitimi desteklediği, kültürel ve ekonomik kalkınmayı hızlandırdığı ve çalışma verimini artırdığı için oldukça önemlidir (Ağaoğlu, 2006) veBu tür zamanların etkili değerlendirilmesi sayesinde, fiziksel ve zihinsel güçleri etkili kullanma, yaratıcı ve üretici olma ve dinlenme gibi olumlu etkiler dolayısıyla mutlu ve huzurlu bir yaşama ve çalışma ortamına devam edebilmektedir (Tel, 2007).

Boş zamanın katkıları şöyle özetlenebilir (Çakıroğlu, 1998) :

Yaratıcı gücü geliştirme: Boş zamanlar, insanın her yaş dönemindeki yaratıcılık gücünün ortaya çıkmasına ve bu gücün geliştirilmesine hizmet eder. Birey boş zamanlarını etkili kullanarak gizli kalmış yönlerini ortaya çıkarabilir.

Çalışma başarısını ve iş verimini artırma: Birey, uygun faaliyet seçimi yaparak veya düzenlenmiş bir programa katılarak boş zamanının verimini arttırabilmekte ya da başarısına katkı sağlayabilmektedir.

İnsanı mutlu etme: Boş zamanın değerlendirilmesinin temel amaçlarından birisi insanın mutluluğunu sağlamaktır. Günümüzde mutlu, sağlıklı ve çağdaş insan boş zamanlarını değerlendirebilen insandır. Nitekim

iyi değerlendirilen boş zamanlar insanlara mutluluk getirebileceği gibi, değerlendirilmeyen boş zamanlar da insanlar için mutsuzluk kaynağı olabilmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin boş zamanlarını nasıl ve nerede geçirdiklerini, yeterince boş zamana sahip olup olmadıklarını ortaya koymaktır. Belirtilen bu amaç doğrultusunda, okul müdürlerinin boş zaman kavramına ilişkin yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Devlet okullarında görev yapan okul müdürleri boş zamanlarını nasıl değerlendirmektedirler? " şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesi çerçevesinde yanıt aranan alt problemler şöyledir:

- Okul müdürlerinin boş zaman kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul müdürleri yeterince dinlenebiliyorlar mı?
- Okul müdürleri hafta içi okul sonrasında ne tür etkinlikler yapmaktadır?
- Okul müdürleri hafta sonu boş vakitlerini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul müdürlerinin hobileri nelerdir?

Araştırmanın önemi

Okullardaki bürokratik yapının gerekliliklerinin yanında, tüm paydaşlarla ilgilenmek durumunda kalan ve okulu etkili yönetmekten sorumlu olan okul müdürlerinin, gerek okul içinde gerekse okul dışında zamanlarını değerlendirme yolları, okul dışı saatlerde farklı etkinliklere katılıp hobileriyle uğraşabilmeleri okulun daha sağlıklı işleyişi açısından katkı sağlayıcıdır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin daha dinç olmaları, öğretimsel liderliği daha etkili yapabilmeleri, öğretmenleri daha sağlıklı yönlendirebilmeleri, iletişimlerinde daha güçlü olabilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri ve dolayısıyla okulu daha etkili hale getirebilmeleri açısından zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini anlamak önemli görünmektedir. Alanyazında öğrencilerin ve belli branşlarda görev yapan öğretmenlerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına ilişkin araştırmalar yer alırken, okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da önemli olarak değerlendirilmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, okul müdürlerinin boş zamanlarını nasıl ve nerelerde geçirdiklerini, okul dışı zamanlarında yeterince dinlenip dinlenemediklerini öğrenmek ve açıklamak amaçlanmıştır. Araştırma, olgubilim desenine göre planlanmış olup, okul seçiminde maksimum çeşitlilik, okul müdürlerinin seçiminde ise ölçüt örnekleme tekniğiyle yürütülmüştür. olguyu deneyimleyen katılımcıların hem bireysel deneyimlerine hem de deneyim ve görüşlerinin ortak yönlerine odaklanıldığı için (Creswell, 2018;Patton, 2014) için bu araştırma olgubilim deseninde planlanmıştır.Nitekim katılımcıların ifadelerinin bütüncül bir biçimde anlaşılması hedefleniyorsa, soruların sonda sorularla desteklenmesi ve böylece katılımcıların deneyimlerine ilişkin anlatılarını paylaşmasına olanak sağlayan türden nitel bir karakter içermesi beklenmektedir (Brannen, 2005: 182).

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 80). Araştırmada yer alacak müdürlerin çalıştıkları okullar maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, çok çeşitli özelliklere sahip farklı birimleri örneklem kapsamına alır. Bu bağlamda araştırmacı heterojen bir örneklem grubu oluşturmaya çalışacağından (Baş ve Akturan, 2013: 199) ve bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtacağından (Şimşek ve Yıldırım, 2013: 137) bu araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Okul müdürlerinin seçimi ölçüt örnekleme tekniğiyle yürütülmüştür. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140). Burada dikkate alınan ölçüt, kendisiyle görüşme yapılacak yöneticinin en az üç yıldır

okul müdürlüğü yapıyor olma ölçütüdür. Bireyin, yönetici olarak boş zamanlarını nasıl değerlendirdiğini anlatabilmesi için uzun bir süre yöneticilik yapmış olması, birkaç yaz tatili dönemi geçirmiş olması gerektiği düşünüldüğünden üç yıl ölçütü belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2018/19 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Aydın İli Efeler İlçesi'nde bulunan on devlet okullunda görev yapan beş kadın ve beş erkek okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan katılımcıların özellikleri, okullarında bulunan öğrenci, öğretmen ve müdür yardımcıları sayıları aşağıda görülmektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri ve Okullarında bulunan Öğrenci, Öğretmen ve Müdür Yardımcıları Sayısı

Katılımcı	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurumun Kademesi	Okulundaki Öğrenci Sayısı	Okulundaki Öğretmen Sayısı	Okuldaki Müdür Yardımcısı Sayısı
Esra	44	4	Lisans	Anaokulu	173	21	1
Betül	50	5	Lisans	Lise	1008	112	3
Şeyda	41	6	Yüksek Lisans	Ortaokul	521	40	2
Arda	40	7	Lisans	İlkokul	87	6	1
Burak	43	8	Yüksek Lisans	Ortaokul	186	15	1
Gonca	37	10	Yüksek Lisans	Anaokulu	162	27	1
Derya	39	11	Yüksek Lisans	Lise	504	33	2
İbrahim	49	13	Yüksek Lisans	Ortaokul	221	14	1
Atakan	48	13	Lisans	İlkokul	245	18	1
Onur	50	15	Lisans	İlkokul	134	10	1

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun, iki lise, üç ortaokul, üç ilkokul ve iki anaokulu olmak üzere toplamda on okulda yöneticilik yapan on okul müdüründen oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilik deneyimleri dört ila on beş yıl arasında değiştiği ve katılımcıların beşinin lisans, beşinin ise yüksek lisans mezunu olduğu, yaş aralıklarının ise 37 ile 50 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan okulların öğrenci sayıları incelendiğinde, öğrenci sayısı en az olan okulun 87, en fazla olanın ise 1008 olduğu görülmektedir. Öğretmen sayıları 6 ila 112 arasında değiştiği ve yedi okulda 1, iki okulda 2, bir okulda ise 3 okul müdür yardımcısı bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alması planlanan sorular, ikiokul müdürü ve (eğitim yönetimi alanında iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.Uzman görüşleri dahilinde görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak 11 soruluk görüşme formu elde edilmiştir. Araştırmanın ön uygulamasıüç okul müdürüyle yapılmış olup bunlar asıl uygulamaya dahil edilmemiştir. Ön uygulamada tüm soruların okul müdürleri tarafından tam olarak anlaşıldığı belirlenmiş ve sorularda değişikliğe gidilmemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara örnekler şöyledir: *Boş vakit kavramı size neyi ifade etmektedir? Hafta içi okul sonrası boş vakitlerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?*

1.

Görüşmeler, önceden randevu alınan okul müdürleri ile ikinci araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Tüm katılımcılar ses kayıt cihazının kullanılmasına izin vermiş ve görüşmeler kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan veriler dijital ortamda https://dictation.io/ web sitesi kullanılarak yazıya dönüştürülmüştür. Daha sonra metinler katılımcılara verilerek, kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması yoluna gidilmiş ve bu yolla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Ayrıca katılımcıların bu çalışmada yer alma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Bu isteklilik veri toplamayı kolaylaştıran en önemli etmen olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin kodlanıp kategorileştirilmesi aşamasında NVivo 11 Pro paket programı kullanılmıştır. "Toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

Bulgular

Bu bölümde okul müdürlerinin "boş zaman" kavramını nasıl tanımladıklarına, hafta içi ve hafta sonu dinlenip dinlenemediklerine ve boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "okul müdürlerinin boş zaman kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmişti. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin boş zaman kavramının onlar açısından ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri altı tema altında toplanmıştır. Bunlar, "dinlenme", "aileyle zaman geçirme", "zorunlu yapılması gereken işler dışında kalan zaman", "hiçbir şey yapılmayan zaman", "tatile gitme" ve "kendine ayrılan zaman" şeklinde adlandırılmıştır. Birinci alt probleme ilişkin model aşağıda gösterilmiştir.



Model 1. Okul Müdürlerinin Boş Zaman Kavramına İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin boş zaman kavramına ilişkin görüşleri ana hatlarıyla Model 1'de görülmektedir. Katılımcıların boş zaman kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde ilk sırada "kendine ayrılan zaman" (Betül, Gonca, İbrahim, Arda) şeklinde tanımlandığı görülmüştür. İkinci sırada, "hiçbir şey yapılmayan zaman" (Esra, Şeyda, Burak) şeklinde tanımlanmıştır. Üç okul müdürünün (Burak, Gonca, Betül) ise birden fazla tanımlama yaptığı gözlenmiştir. Bazı katılımcıların boş zaman kavramına ilişkin görüşleri şöyledir:

"...boş zaman kavramı eğer tamamen rasyonel bir şekilde söyleyecek olursak, dinlenmek, hiçbir şey düşünmeden dinlenmek, kendi ailemle ilgilenmek olduğunu söyleyebilirim." (Burak).

"Bence boş vakit, yapmak zorunda olduğumuz hiçbir işin olmadığı bir zaman dilimidir. Yani evimize karşı sorumluluklarınız Eşinize karşı sorumluluklarınız çocuğunuza karşı ve yaptığınız işle ilgili okulda Bulunduğunuz süreler dışında herhalde hiçbir şey yapmanın gerekli olmadığı bir zaman dilimidir. Ben hiç yaşamadım. Çünkü çocuklu olmak, bir iş yerinde idareci olmak size boş vakit kavramını unutturuyor. Öyle bir vakit pek olmuyor kendimiz için." (Şeyda).

"…boş zaman kavramı deyince direkt çocuklarım aklıma geldi. Boş zamanlarımda onlarla ilgilenmeye çalışıyorum. İstek ve beklentilerini karşılamaya çalışıyorum." (Derya).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul müdürleri yeterince dinlenebiliyorlar mı?" olarak belirlenmişti. Aşağıda, kadın ve erkek yöneticilerin hafta içi ve hafta sonu dinlenip dinlenemediklerine ve yıllık izin kullanıp kullanmadıklarına ilişkin tablo gösterilmektedir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Hafta İçi ve Hafta Sonu Dinlenebilme Durumları

Katılımcı	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Kurumun Kademesi	Okulundaki Öğrenci Sayısı	Okuldaki Müdür Yardımcısı Sayısı	Hafta İçi Dinlenebilme Durumu	Hafta Sonu Dinlenebilme Durumu	Yıllık İzin Kullanma Durumu
Esra	44	4	Lisans	Anaokulu	173	1	X	√	√
Betül	50	5	Lisans	Lise	1008	3	X	√	X
Şeyda	41	6	Yüksek Lisans	Ortaokul	521	2	X	√	X
Arda	40	7	Lisans	İlkokul	87	1	X	√	√
Burak	43	8	Yüksek Lisans	Ortaokul	186	1	X	√	√
Gonca	37	10	Yüksek Lisans	Anaokulu	162	1	X	X	√
Derya	39	11	Yüksek Lisans	Lise	504	2	X	X	X
İbrahim	49	13	Yüksek Lisans	Ortaokul	221	1	X	X	X
Atakan	48	13	Lisans	İlkokul	245	1	X	X	X
Onur	50	15	Lisans	İlkokul	134	1	X	X	√

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı hafta içi dinlenemedikleri, hafta sonu ise, beşinin dinlenemediği görülmektedir. Kadın okul müdürlerinin üçü hafta sonu dinlenebiliyorken, erkek okul müdürlerinin ikisinin hafta sonu dinlenebildikleri saptanmıştır. Katılımcıların yarısının pazartesi günü okula dinlenerek gittikleri görülmektedir. Pazartesi günü okula dinlenerek gittiklerini ifade eden okul müdürlerinin tamamı hafta sonu dinlendiğini söyleyen okul müdürlerinden oluşmaktadır. Kıdemleri 10 yıldan fazla olan okul müdürlerinin tamamının hafta içi ve hafta sonları dinlenemedikleri ortaya çıkmıştır. Kıdemleri 10 yıl ve altında olan okul müdürlerinin ise sadece hafta sonu dinlenebildikleri görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin yarısının yıllık izinlerini kullandıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin izin kullanma durumları ile okuldaki öğrenci sayıları incelendiğinde ise öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin ise yıllık izinlerini kullandıkları görülmektedir.

Konuya ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Hafta sonu dinlendiğimi düşünmüyorum. Bazen hafta sonu mu hafta içi mi ayrımını yapmakta zorlanıyorum. Aile içi ilişkiler veya yakın akrabalarla olan ilişkiler veya sorumluluklar gereği hafta içerisinde çok zaman ayıramadığımız bazı işlere ve ihtiyaçları hafta sonuna bırakarak o şekilde gidermeye çalışıyoruz." (Onur).

"Hafta içi yeterince dinlendiğimi düşünmüyorum. Özellikle Çarşamba Perşembe, hele Cuma günü artık tamamen bittiğimizi düşünüyorum. Cuma günü İstiklal Marşı töreninden sonra bir nebze rahatlıyoruz Ama cumartesi günleri de kurslarımız var cumartesi günü de okula geliyoruz. Cumartesi günü de mesaimiz devam ediyor." (Burak).

"Hafta sonu evet dinlendiğimi düşünüyorum. Ama okulun çok yoğun olduğu dönemlerinde dinlendiğimi düşünmüyorum. Bazen aklımdan keşke bir gün daha bir boş vakit olsaydı diye geçirmiyor değilim." (Esra).

"Hafta içinde okul sonrasında çok fazla boş vaktim olmuyor. Bu daha çok artık evime oğluma eşime ayırdığım vakitlerim oluyor. O süre içerisinde de zaten yine bir iş, hani dedim ya benim için boş vakit hiçbir işin olmadığı zamandır. O süre içerisinde de evdeki işlerim aksamsın diye evdeki işlerimi yerine getirmeye çalışıyorum." (Şeyda).

Okul müdürlerine yıllık izinlerini kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda katılımcıların beşi yıllık izinlerini kullandıklarını, beşinin kullanmadıkları saptanmıştır. Yıllık izinlerini kullanmayan katılımcılardan ibrahim'in görüşü şu şekildedir;

"*Şimdiye kadar hiçbir yıllık iznimi kullanmaya fırsatım olmadı. Okulun işleyişini yazın dahi olsa, sorumluluk olduğundan dolayı bırakıp gidemeyeceğimizden kullanamıyorum.*"

Yıllık izinlerini kullanan Esra'nın görüşleri ise şöyledir;

"Yıllık izinlerimi kullanıyorum ama tabii ki büyük bir kısmını kullanmıyorum. Niye derseniz işkolik demeyelim ama sanki aklım burada kalacakmış gibi geliyor. Eksik kalacakmış gibi geliyor. Sırf o yüzden. Yoksa kullanırım tabi niye kullanmayayım. Kullanınca ailemle beraber vakit geçirmeyi tercih ediyorum."

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul müdürleri hafta içi okul sonrasında ne tür etkinlikler yapmaktadır?" olarak belirlenmişti. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hafta içi okul sonrası etkinlikleri altı tema altında toplanmıştır. Bunlar, "aile ve arkadaşlarla zaman geçirme", "hobilerle uğraşma", "kişisel gelişim", "ev işleri", "okulla ilgili işler" ve "bireysel etkinlikler" şeklinde adlandırılmıştır.

"Aile ve arkadaşlarla zaman geçirme" teması altında "evde zaman geçirme", "birlikte yürüyüş", "çocuklarla ilgilenme" ve "arkadaşlarla sohbet etme" kategorileri, "Kişisel Gelişim" teması altında, "yüksek lisans" ve "alanla ilgili okumalar" kategorileri, "Hobiler" teması altında "spor yapma", "kitap okuma", "resim yapma" ve müzik dinleme" kategorileri, "Ev İşleri" teması altında "çamaşır yıkama", bulaşık yıkama", ütü yapma", "evin temizliği" ve "alışveriş" kategorileri, "Okulla İlgili İşler" teması altında "yarım kalmış işlerin tamamlanması" kategorileri ve "Bireysel etkinlikler" teması altında "tv izleme" ve "internette zaman geçirme" kategorileri ortaya çıkmıştır. Üçüncü alt probleme ilişkin model aşağıda gösterilmiştir.



Model 2. *Okul Müdürlerinin Hafta İçi Okul Sonrası Etkinlikleri*

Model 2'de görüldüğü üzere, okul müdürleri hafta içi kişisel gelişimlerine, hobilerine, bireysel etkinliklere, ailelerine ve arkadaşlarına zaman ayırmakta, ayrıca okul ve ev ile ilgili işlerle uğraşmaktıkları görülmektedir.

Hafta içi okul sonrası yapılan etkinliklerle ilgili olarak bazı okul müdürlerinin deneyimleri aşağıda verilmiştir.

"Okul sonrası benim haftanın üç günü kendim için yaptığım bir tek sporum var. Beş buçukta işten çıkınca 6 ile 7 arası sporda olurum. Haftanın üç günü rutinim benim o." (Derya).

"Saat 5.30 ailece evde oluruz. Ailemle muhakkak akşam yemeğini beraber yaparız. Mümkün olduğunca hem büyük oğlum hem küçük kızımla onlara vakit ayırmaya gayret gösteririm her gün. Bunun dışında ailemle ilgileniyorum genellikle. Fazla dışarı çıkmam."(Burak).

"Hafta içi okul sonrası evdeyim. Bir de küçük kızım kreşe gittiğinden dolayı onu alma işi bana düşüyor. Hanım genellikle ortaokul öğretmeni olduğu için bizden daha uzun okulda kalıyor. Çocuğu eve getirme, annesi gelene kadar onunla ilgilenme işi bende." (İbrahim).

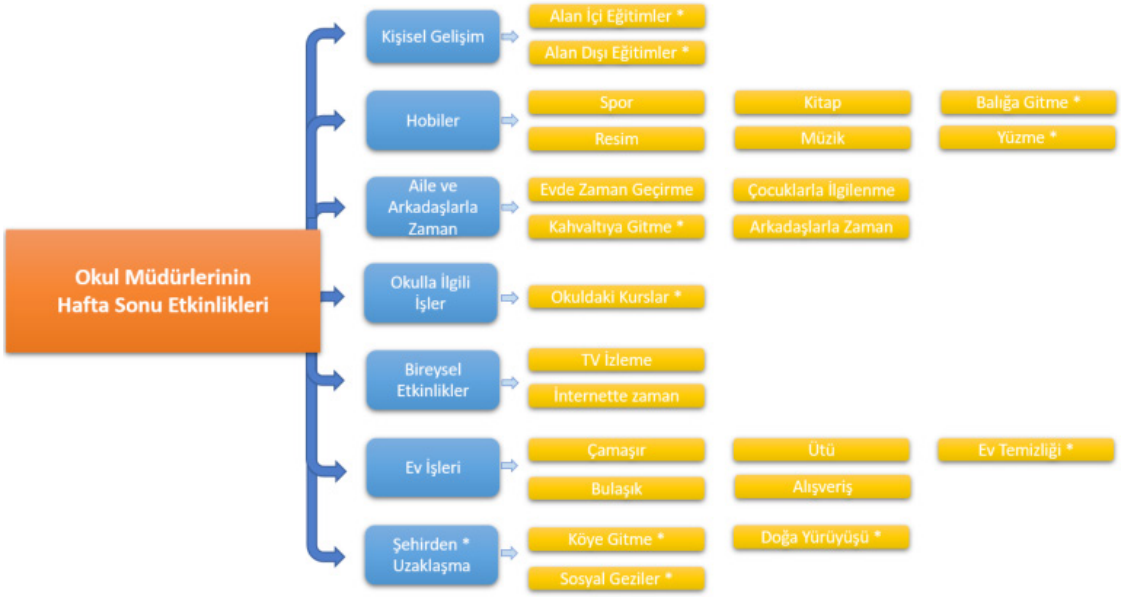
Katılımcılara yöneltilen "okulda yeterince dinlenebiliyor musunuz?" sorusuna tüm katılımcılar okulda dinlenmeye fırsat bulamadıklarını anlatarak yanıt vermiştir. Şeyda'nın bu doğrultudaki görüşleri şu şekildedir; *"…çoğu zaman öğlen yemek gibi şeyimiz olmuyor. Beslenmemiz de çok düzenli olamıyor. Öğretmen arkadaşlarımız saat 12'de çıkıyorlar, ama bizim öyle bir şansımız olmuyor. 12 ile bir en yoğun olduğumuz zaman. Ondan sonra da mesai saatinin bitiminde biz idareciler olarak okuldan çıkabilme durumumuz yok. Çünkü okulum zaten 5'te öğrenciler tarafından terk ediliyor. Okulu kapatıp onların arkasında çıkamıyoruz haliyle. Ortalığın toparlanması, temizlik gibi sebeplerden dolayı günümüzü 6 - 6 .30 gibi anca bitirip okuldan ayrılabiliyoruz."*

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "okul müdürleri hafta sonu boş vakitlerini nasıl değerlendirmektedir?" olarak belirlenmişti. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hafta sonu okul sonrası etkinlikleri yedi tema altında toplanmıştır. Bunlar, "aileyle zaman geçirme", "kişisel gelişim", "şehirden uzaklaşma", "okulla ilgili işler", "ev işleri", "hobilerle uğraşma" ve "bireysel etkinlikler" şeklinde adlandırılmıştır.

"Aileyle zaman geçirme" teması altında "kahvaltıya gitme", "evde zaman geçirme", çocuklarla ilgilenme" ve "arkadaşlarla zaman geçirme" kategorileri ortaya çıkmıştır. "Kişisel Gelişim" teması altında, "alan içi eğitimler" ve alan dışı eğitimler" olmak üzere iki kategori yer almaktadır. "Alan içi eğitimler olarak okul müdürlerinin katıldıkları seminerler, "takım liderliği", "etkili sunum teknikleri", "beden dili" ve "sınıf yönetimi" iken, alan dışı eğitim olarak yalnızca "fotoğrafçılık eğitimi" belirlenmiştir. "Şehirden uzaklaşma" temasının altında "köye gitme", "sosyal gezilere katılma" ve "Doğa yürüyüşleri," kategorileri, "Okulla ilgili işler" temasının altında "kurslar

veya eğitimler", kategorileri, "Ev işleri" temasının altında "temizlik", "çamaşır yıkama", "bulaşık yıkama" , "ütü yapma" ve "alışveriş" kategorileri, "Hobiler" temasının altında "balık tutma", "kitap okuma", "yüzme", "fotoğraf çekme" ve "spor yapma" kategorileri ve "Bireysel etkinlikler" temasının altında ise "TV izleme" ve " internette dolaşma" "kategorileri ortaya çıkmıştır. Dördüncü alt probleme ilişkin model aşağıda gösterilmiştir.



Model 3. *Okul Müdürlerinin Hafta Sonu Etkinlikleri*

Model 3 incelendiğinde okul müdürlerinin hafta içi ve hafta sonu etkinliklerinin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Modelde yıldızla gösterilen kategoriler okul müdürlerinin hafta içi yapamadıkları etkinlikleri işaret etmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir;

"Cumartesi günü saat birden sonra genellikle yüzde seksen yüzde doksan diyelim, Güzelçamlı'da bir yazlığım var. Yaz kış demeden saat birden sonra da olsa her hafta oraya gidiyorum. Gitmeye çalışıyorum. Orada rahatlıyorum. Cumartesi günü saat 1 buçuktan sonra 2 gibi buradan çıkış yapıyorum Saat 3-4 gibi orada oluyorum Pazar günü de akşam saat beş buçuk altı gibi oradan dönüş yapıyorum... Sessiz sakin beni rahatlatan bir yer. Bunu yaparsam dinlendiğimi düşünüyorum. Eğer herhangi bir sebepten dolayı gidemezsem, pazartesi günü biraz zor geçiyor benim için." (Burak).

"*Hafta sonu boş vakitlerimi genellikle Aydın il merkezinden başka bir yere çıkmak koşuluyla değerlendiriyorum. Köyde bir evimiz var. Orada ağaç çiçek iyi geliyor.*" (Derya).

Katılımcı görüşlerine göre okul müdürleri hafta sonu boş zamanlarını sessiz-sakin ortamlarda geçirdikleri (Arda, İbrahim, Burak, Şeyda, Betül, Derya, Esra) ve kişisel gelişimlerine (Atakan, Arda) katkı sunacak etkinliklerde yer aldıkları görülmektedir. Katılımcıların tamamı hafta sonu çocuklarıyla zaman geçirmeye özen gösterdiklerine vurgu yapmaktadır. Özellikle kadın okul müdürleri (Betül, Esra, Gonca) hafta sonu ev işleriyle uğraştıklarını, erkek okul müdürleri ise (Arda, Onur) evin ihtiyaçları için alışverişe zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Okul müdürlerinin hobileri nelerdir?" olarak belirlenmişti. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hobileri on iki tema altında toplanmıştır. Bunlar, "kitap okumak", "seyahat etmek", "balık tutmak", "yüzmek", "fotoğraf çekmek", "spor yapmak", "resim yapmak", "müzik dinlemek/ müzikle uğraşmak", "araba kullanmak", "formula 1 yarışlarını izlemek", "film izlemek" ve "halk oyunları" şeklinde adlandırılmıştır. Beşinci , alt probleme ilişkin model aşağıda gösterilmiştir.



Model 4. *Okul Müdürlerinin Hobileri* - Yıldız (*) ile gösterilen hobiler, yöneticilerin gerçekleştirmeye fırsat bulamadıkları hobileridir.

Ortaya çıkan temaya ilişkin bazı okul müdürlerinin ifadeleri şöyledir;

"Saz çalmayı çok severim. Saz çalarım. Üniversiteden beri müzikler ilgileniyorum. Türk halk müziği korosundaydım üniversitede. Türk halk müziğini severim. Rahatlatıyor yani... Evde yoğunlukla film izliyorum son sezon filmlerini kaçırmıyorum. Çok seviyorum." (Derya).

Katılımcıların dördü (Derya, Şeyda, Onur, Arda) yöneticilik yapmadan önce hobileriyle uğraşmaya zamanlarının olduğunu ancak yönetici olduktan sonra bunları yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin Şeyda'nın görüşleri şöyledir; *"Bu mesleğin bana getirdiği bir dezavantaj oldu. Hobilerim vardı. Halk oyunları, korolara katılıp şarkı söylemek gibi. Daha önceki yıllarda bunları yapabiliyordum. İnşallah idarecilikten sonra hayatımda bunlarla tekrar ilgilenmek istiyorum."* (Şeyda).

Sonuç, Tartışma, ve Öneriler

Zaman olgusu, yöneticilerin eşit şekilde sahip olduğu, fakat farklı şekillerde kullanılan, yerine konması, geri döndürülmesi veya satın alınması mümkün olmayan son derece değerli kaynaktır. Özellikle eğitim örgütlerinde bu kaynağın etkili kullanımı ve yönetimi oldukça önemlidir. Yöneticilerin zamana ilişkin sorunlarını ortadan kaldırabilmeleri ve mevcut zamanları üzerinde etkin denetim sağlayabilmeleri etkin bir zaman yönetimi uygulaması ile mümkün olabilmektedir. Zamanı etkin bir biçimde kullanabilen okul yöneticiler yoğun olan tempolarından sıyrılarak özel yaşamlarında kendilerine daha fazla zaman ayırabileceklerdir.

Eğitim kurumlarında lider olarak görülen okul müdürlerinin okula dinç bir şekilde gidebilmelerinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Okul dışında dinlenemeyen müdürler, okula yorgun gelmektedirler. Bu durumun sonucu olarak müdürler gergin olabilmekte ve sağlıklı karar vermekte zorlanabilmektedirler. Özellikle hafta sonları okullarında farklı eğitim programları düzenlenen okul müdürleri daha fazla yorulmaktadırlar. Okullardaki bürokratik yapının gerekliliklerinin yanında, tüm paydaşlarla ilgilenmek durumunda kalan ve tek

karar merci olarak görülen okul müdürlerinin gerek okul içinde gerekse okul dışında dinlenebilmeleri, farklı etkinliklere katılıp hobileriyle uğraşabilmeleri okulun daha sağlıklı işleyişi açısından önemli görülmektedir.

Okul müdürleri, öğrenci ve öğretmenler başta olmak üzere, veliler, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi birçok paydaşla iletişim halindedir. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında söz konusu paydaşların beklentilerini karşılamak durumunda kalan okul müdürleri bunun dışında özel yaşamlarına ilişkin farklı rolleri ve sorumlulukları da söz konusudur. Dolayısıyla bir okul müdürünün zamanını etkili ve verimli kullanması gerekmektedir. Aksi taktirde gerek okulunun gerekse özel yaşamının kalitesi olumsuz yönde etkilenebilecektir. O halde, okul müdürlerinin zaman yönetimine ilişkin becerilerinin yüksek olması beklenir. Özer ve Kış (2015) zamanı etkili bir biçimde yönetmeyi başaramayan okul müdürlerinin tükenmişlik yaşayabileceklerine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri boş zamanlarını değerlendirmeleri açısında önemli bir parametre olarak görülmektedir.

Okul müdürlerinin boş zaman kavramına ilişkin algılarının farklılık gösterdiği ve bazı katılımcıların birden fazla tanımlama yaptığı görülmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin yaşamlarında eksikliğini hissettikleri olguları yansıtıyor olabilir. Bu bağlamda dört katılımcının boş zaman kavramını «kendine ayrılan zaman» biçiminde tanımlaması okul müdürlerinin kendilerine yeterince zaman ayıramadıklarının bir göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hiçbirinin hafta içi dinlenemedikleri, beşinin ise hafta sonu dinlenemedikleri görülmektedir. Hafta sonlarını dinlenerek geçirdiklerini söyleyen okul müdürleri belirli şartların gerçekleşmesi durumunda dinlenebildiklerini ifade etmişlerdir. Kıdemleri 10 yıldan fazla olan okul müdürlerinin hiçbirinin hafta içi ve hafta sonları dinlenemedikleri ortaya çıkmıştır. Kıdemleri 10 yıl ve altında olan okul müdürlerinin ise sadece hafta sonu dinlenebildikleri saptanmıştır. Bu durumun, uzun yıllar yöneticilik yapan okul müdürlerinin iletişim ağlarının genişlemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Yıllık izinlerini kullanmayan bazı okul müdürleri gerekçe olarak «tatil dönüşü işlerin birikmesi nedeniyle çok daha fazla çalışmak durumunda kalacağım için yıllık izinlerimi kullanmıyorum (İbrahim, 13 yıllık yönetici).», «Okulun işleyişini yazın dahi olsa, sorumluluk olduğundan dolayı bırakıp gidemeyeceğimizden kullanamıyorum (Atakan, 13 yıllık yönetici)." ve «…sanki aklım burada kalacakmış gibi geliyor. Eksik kalacakmış gibi geliyor. O yüzden yıllık izinlerimi kullanamıyorum (Betül, 5 yıllık yönetici).» şeklinde belirtmişlerdir. Bu durum, okul müdürlerinin okulla kendilerini özdeşleştirmelerinden, işkolikliklerinden veya mizaçlarından kaynaklı olabileceği gibi, okul müdür yardımcılarına ilişkin güven probleminin doğurduğu bir sonuç da olabilir. Ayrıca okul müdür yardımcılarının yetiştirilememesi veya yeterince sorumluluk alamamasından da kaynaklanıyor da olabilir.

Hafta sonu dinlenebilmiş okul müdürlerinin okula dinlenerek gidebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu veriler ışığında hafta sonu dinlenebilmiş okul müdürlerinin, pazartesi günü okula dinlenerek gidebildiği söylenebilir. Ayrıca katılımcıların tamamı okulda dinlenemediklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin okulda yoğun olarak çalışmak durumunda kaldıklarının bir göstergesi olabilir.

Kıdemleri 10 yıldan fazla olan okul müdürlerinin tamamının hafta içi ve hafta sonları dinlenemedikleri ortaya çıkmıştır. Kıdemleri 10 yıl ve altında olan okul müdürlerinin ise sadece hafta sonu dinlenebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, uzun yıllar yöneticilik yapan okul müdürlerinin iletişim ağlarının genişlemesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Okul müdürlerinin rolleri gereği iletişimlerinin süreklilik arz etmesi ve canlı tutulması hafta sonlarında da dinlenemedikleri sonucunu doğurabilir. Ayrıca bu süre zarfında sorumlulukların artması, çevrenin genişlemesi de okul müdürlerinin dinlenemeyişlerinin bir başka nedeni olabilir.

Öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullanmadıkları belirlenmiştir. Buna paralel olarak, yıllık izinlerini kullanabildiğini söyleyen okul müdürlerinin öğrenci sayısı az olan okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinden, öğrenci sayısı 200'ün üzerindeki okullardagörev yapanların yıllık izinlerini kullan(a)madıkları söylenebilir. Bu durum, okul müdürlerinin işkolikliğinden veya mizaçlarından kaynaklı olabileceği gibi, okul müdür yardımcılarına ilişkin güven probleminin doğurduğu bir sonuç da olabilir.

Öğrenci sayısı 200'den fazla olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenci sayısı 200'ün altında olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrenci sayısı 200'ün olan okullarda görev yapan müdürlerin yıllık izinlerini kullandıkları söylenebilir. Bu nedenle öğrenci ve veli sayısının fazla olduğu okullarda iş yükünün

arttığı, zaman yönetimi sorunlarının söz konusu olduğu dolayısıyla müdürlerin yıllık izinlerini kullanamadıkları düşünülebilir. Zaman yönetimine ilişkin yapılmış araştırmalarda da benzer sorunlar dile getirilmiştir. Okul mevcudunun fazla olması derslik sayısının yetersiz olması gibi nedenler eğitimin niteliğini düşürdüğü ve zaman yönetimi gibi sorunlara yol açtığı birçok araştırmalarda dile getirilmiştir (Köse, 2008; Yakut, 2006; Memduhoğlu, 2008).

Okul müdürleri hafta içi okul sonrasında aileleriyle zaman geçirme çabası içerisindedir. Okulun yorgunluğunu çocuklarıyla zaman geçirerek gidermeye çalışmaları tüm katılımcıların ortak isteği olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların tamamı hafta içi aileleriyle zaman geçirdiklerini ve buna özen göstermeye çalıştıklarına vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla okul müdürlerinin hafta içi yoğun olmalarına rağmen aileleriyle zaman geçirmeye özen gösteriyor oldukları söylenebilir.

Katılımcıların hafta sonlarını şehir dışına çıkarak sessiz-sakin ortamlarda geçirdikleri ve hobilerine zaman ayırabildikleri ortaya çıkmıştır. Dolaysıyla hafta içi yorgunluklarını şehirden uzaklaşarak gidermeyi tercih ettikleri söylenebilir. Bazı katılımcıların kişisel gelişimlerine katkı sunacak etkinliklerde yer aldıkları saptanmıştır. Dolayısıyla okul müdürlerinin kendilerini geliştirmeye istekli olduğu sonucu çıkarılabilir. Katılımcıların tamamı hafta sonu çocuklarıyla zaman geçirmeye özen gösterdiklerine vurgu yapmaktadır. Kadın okul müdürlerinin hafta sonu evin rutin işleriyle uğraştıkları için erkeklerden daha az dinlenebildikleri söylenebilir.

Katılımcıların hobileri çeşitlilik göstermektedir. Yöneticilerin hafta içinde hobilerine zaman ayıramadıkları ancak hafta sonunda hobilerini yapmaya fırsat buldukları ortaya çıkmıştır. Yönetici olmanın bazı katılımcıları hobilerinden zorunlu olarak uzaklaştırdığı saptanmıştır. Bu durum yönetici olmanın bir dezavantajı olarak görülebilir.

Sonuç olarak kadın ve erkek okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarının farklılaştığı, kadın okul müdürlerinin, erkek okul müdürlerine göre daha az dinlenebildikleri, erkek okul müdürlerinin hobilerine daha fazla zaman ayırdıkları saptanmıştır. Okul müdürleri, aileleriyle birlikte zaman geçirmeye özen göstermektedirler.Ayrıca okul müdürlerinin arkadaşlarıyla zaman geçirdikleri, spor yaptıkları, kişisel gelişimlerine yönelik kurslara gittikleri, alanlarıyla ilişkili olarak eğitimler aldıkları görülmektedir. Hafta içinde hiçbir okul müdürünün dinlenemediği, hafta sonu dinlenebilen okul müdürlerinin pazartesi günü okula dinlenmiş bir şekilde geldikleri, kıdemleri fazla olan müdürlerin yıllık izin kullan(a)madıkları, kıdemleri az olan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullandıkları, öğrenci sayısı 200'ün üzerinde olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullanmadıkları ve son olarak okul müdürlerinin hiçbirinin konser ve tiyatro gibi etkinliklere katıl(a)madığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda uygulamacılar için aşağıdaki öneriler getirilebilir::

- Okul içerisinde liderliğin paylaşılması, liderin iş yükünü hafifletebilir. Böylecedaha az yorulması beklenen okul müdürleri, daha etkili yöneticilik yapabilir.
- Okul müdürlerinin iş yüklerini azaltmak ve dolayısıyla kendilerine ayıracakları zamanı artırmak için hem müdürlerin hem müdür yardımcılarının iş tanımlarının yeniden yapılması, okullara destek eleman niteliğinde yeterli memur ataması yapılması düşünülebilir.
- İnsanların, boş zamanlarında yaptıkları etkinliklerden yaşam doyumu sağlayabilmeleri, günlük yaşamın sıkıntı ve stresinden uzaklaşabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin hafta sonları mutlak bir dinlenme sürecinde olmaları için bir politika üretilmesi yararlı olabilir.
- Araştırma kapsamında öğrenci sayısı 200'ün üzerinde olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullanamadıkları göz önünde bulundurulacak olursa, yönetici norm kadrolarına ilişkin yönetmeliğin yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenci sayısı 200 'ün üzerinde olan okullarda 2 müdür yardımcısı norm kadrosunun verilmesi önerilebilir.
- Okul müdürlerine zaman yönetimi eğitimi verilebilir.
- Öğrenci sayısı 200'ün üzerinde olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin yıllık izinlerini kullanamadıkları sonucundan yola çıkarak, yeni yapılacak okulların çok büyük olmaması, butik okullara ağırlık verilmesi; yöneticilerin iş yüklerinin azaltılması, kendilerine ve ailelerine ayıracak zamanların arttırılması açısından önerilebilir.
- Bulgular ışığında araştırmacılar için aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- İzin kullanmayan okul yöneticilerinin izin kullanmama nedenleri ayrıntılı olarak araştırılabilir.
- Yöneticilerin izin kullanıp kullanmadıkları üzerine nicel bir araştırma yapılabilir.
- İzin kullanmayan okul müdürlerinin bulunduğu okullardaki öğretmen ve müdür yardımcılarının görüşlerini belirlemeye yönelik ayrıntılı nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ile okuldaki öğretimsel liderlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

Ağaoğlu, Y.S. (2006), Serbest Zaman Felsefesi, 9. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi, Bildiriler Kitabı , Mugla Üniversitesi, Mugla.

Aydoğan, İ., & Gündoğan, F., B. (2016). Kadın Öğretim Elemanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Etkinlikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı : 21 Yıl : 2006/2 (217-232).

Aytaç, Ö. *(2002). Boş Zaman Üzerine Kuramsal Yaklaşımlar,* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 231-260.

Baş, T.,Akturan,U. (2013). Nitel araştirma yöntemleri nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

Brannen, J. (2005). Mixing methods: the entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of Social Research Methodology* (3), 173-184.

Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.(Çev.Ed., M.Bütün, S.B. Demir).* Siyasal Kitabevi: Ankara.

Çakıroglu, H. (1998). *Beden eğitimi dersi ve diğer dersler açısından okullarda ders dışı faaliyetlerin durumu eğitsel kollar ve faaliyetleri*, Yayınlanmamşı yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü , İstanbul.

Köse, M., F. (2008). *Yönetici adayi öğretmenlerin yöneticiliğe bakiş açilari ve yöneticilici tercih nedenleri,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Memduhoğlu, H., B.(2008). *Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapisi*, H. B. Memduholu & K. Yılmaz (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (73-104), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.).

Ankara: Pegem Akademi.

Sabbah, Ç., & Aksoy, E. (2011). Üniversite öğrencileri ve çalışanların boş zaman etkinlikleri: Adıyaman Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3* (4) 2011-Bahar, 10-23.

Şahin C.,K, Akten S., & Erol, U.E. (2009). Eğirdir Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma, *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, *10* (1), 62-71.

Tel, M. (2007), *Öğretim üyelerinin boş zamjan etkinlikleri üzerine sosyolojik bir araştirma: doğu anadolu örneği.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Tezcan, M. (1993). *Serbest zamanlar sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:174, Ankara.

Özer, N & Kış, A. (2015), Okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadiklari iş aile çatişmasi arasindaki ilişki, Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi: Teor ve Uygulama, *6* (11), 103-122.

Yakut, G. (2006). *lköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanimlarina likin davranişlari gösterme düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık:Ankara.

Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Görüşleri

Mukadder Boydak Özan, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mboydak@firat.edu.tr

Efraim Öztürk, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, ozturkefraim@gmail.com

Zülküf Nanto, Fırat Üniversitesi, Türkiye, zlkfnnt@hotmail.com

Öz

Eğitimin en önemli unsurlarından biri öğretmendir. Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutum ve görüşleri, mesleğe olan motivasyonlarını ve dolayısıyla eğitimin yönünü belirlemektedir. Bu bakımdan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açısını değerlendirmektir. Çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıfta öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından görüş almak için 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcı görüşlerini analiz etmek için, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görüşler benzerliklerine göre gruplandırılarak temalara aktarılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının çoğunun isteyerek bu mesleğe yöneldikleri, onlar için bu mesleğin kutsal olduğu ve topluma faydalı olma konusunda önemli bir yer oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu mesleği gönüllü olarak seçmeyen katılımcılara göre, aile baskısı ve maddiyat kaygısı, meslek seçiminde belirleyici olabilmektedir. Çalışmanın başka bir sonucuna göre katılımcılar kendilerini sevilen, sayılan ve adalete önem veren bir öğretmen olarak hayal ederken, hayallerine ulaşma konusunda en çok bilinçsiz velileri ve okullardaki kısıtlı imkânları kendilerine engel olarak görmektedirler. Katılımcıların hayallerindeki okul, fiziki imkânları iyi ve öğrenciyi evinde hissettiren, rahat; aynı zamanda disiplinli ve değerlere önem veren bir okuldur.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, aday öğretmen, öğretmenlik mesleği*

Abstract

One of the most important elements of education is the teacher. Teachers' attitudes and views towards their profession determined their motivation to the profession and the direction of instruction education. In this respect, its purpose is to evaluate our perspective on the teaching profession. Phenomenology was used in the study. The study group consisted of a guide with easy source case sampling method and 50 teacher candidates studying in the last year of Fırat University Primary Education Department in the 2019-2020 academic year. A structured interview form consisting of 4 questions was prepared to interview teacher candidates. Content analysis method was used. The feedback obtained was grouped according to their similarities and transferred to themes. According to the results, it has been determined that most of the pre-service teachers have willingly converted to this profession, this profession is sacred for them and has an important place in terms of being beneficial to the society. According to the participants who do not choose this profession voluntarily, family pressure and financial anxiety can be determinants in choosing a profession. According to another result of the study, the participants consider parents who are very unconscious and limited opportunities in schools as obstacles in their dreams as a teacher who is loved, respected and attaches importance to justice. The school of the shared dreams is comfortable, with good physical facilities and making the student feel at home; It is also a disciplined and values-oriented school.

Keywords: *Education, candidate teacher, teaching profession*

Giriş

Ülkelerin yapısına ve felsefesine uygun bireyleri yetiştirerek, ülkenin kalifiye insan gücünü oluşturmak ve bu sayede ülkenin gelişmesini sağlamak, eğitim sistemlerinin temel amaçları arasındadır (Koç, 2014). Bu amaçla, ülkedeki mevcut imkânlara göre eğitim, en iyi şekilde planlanmakta ve eğitim programları bu amaca uygun şekilde düzenlenmektedir (Karagözoğlu, 2003). Eğitim sorunu, tüm dünyanın başlıca sorunları arasındadır ve bu sorunun en temel ögesi ise öğretmendir. Öğretmen, bir ülkenin mimarıdır. Doktoru, avukatı, savcıyı, hakimi, mühendisi, terziyi, berberi, aşçıyı vb. tüm meslekleri yetiştiren öğretmendir. Ülkenin istikbalinde, öğretmenin yeri ve önemi büyüktür (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Toplumsal değerlerin ve kültürün o toplumda yerleşmesinde; gelenek, görenek, örf ve adetlerin nesilden nesile aktarılmasında; gelecek nesillerin tüm birikimleri ile hayata hazırlanmasında öğretmenin payı büyüktür (Çapa & Çil, 2000; Özden, 1999).

Öğretmenin alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Bir tanıma göre öğretmen, devlete ait ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilere eğitim-öğretim konusunda, günlük yaşantıları konusunda rehberlik etmek ve yol göstermek amacı ile görevlendirilen kişidir (Öncül, 2000). Alkan'a (2000) göre, eğitim konusunda sosyal, kültürel, maddi, manevi ve teknolojik olarak tüm donanımlara sahip uzman bir güç iken; Sönmez'e (2003) göre, istendik davranışları öğrencilere kazandıran profesyonel kişi; Taşdemir'e (2007) göre ise, eğitim-öğretimde çevrenin düzenleyicisi ve vazgeçilmez ögesidir.

Günümüzde okullardaki öğretmen ihtiyacını sadece sayılarla belirlemek anlamsızdır. Sayı ile belirlenecek öğretmenlerin aynı zamanda yeterli donanımlara sahip, toplumun kendinden beklentisinin farkında olan, mesleğini ve yaptığı işi seven kişiler olması da gerekmektedir (Çelikten et al., 2005; Çiçek Sağlam, 2008). Unutulmamalıdır ki, öğretmenlik mesleği oldukça sabır, gayret, kendini yenilemeye istek ve mesleğe bağlılık gerektirir (Çapa & Çil, 2000). Gelişmiş ülkeler incelendiğinde, dikkat çeken en önemli husus, eğitilmiş insan gücünün fazla olmasıdır. Bu ülkeler maddi anlamda yeteri kadar zengin yer altı kaynaklarına, önemli bir jeopolitik konuma, ekonomik olarak değerli doğal kaynaklara sahip olmasalar da, iyi eğitim alarak yetişmiş, kalifiye vatandaşlara sahip oldukları için ekonomik olarak zengin ve dünyaya yön veren durumundalardır. Oysaki tüm fiziki ve doğal zenginliklere sahip olan fakat iyi eğitim almamış, donanımsız insan gücüne sahip olan ülkeler daima gelişmiş ülkeler tarafından yönetilmişlerdir (Gelen & Özer, 2008).

Ülkemizin kalifiye öğretmen ihtiyacını karşılamak için Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) ve öğretmenlik bölümü bulunan fakültelerimize büyük sorumluluk düşmektedir. Üniversitelerde yer alan öğretmenlik bölümü programları ve MEB sorumluluğunda bulunan aday öğretmen yetiştirme programları, eğitim sistemi için ne kadar önemli ise; öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların seçimleri de o kadar önemlidir (Özbek, Kahyaoğlu & Özgen, 2007). Ayrıca sürekli gelişen ve değişen dünyada, ileride mesleklerin ihtiyaç duyacağı farklı ve yeni özellikler nedeniyle, çalışacak kişilerin daha donanımlı ve profesyonel olmaları ihtiyacı; bu kişileri geleceğe hazırlayan öğretmenlerin hangi özelliklerde olmaları gerektiği ve yetişme tarzları konusunda planlı ve programlı olmayı gerektirmektedir (Yılman, 2006). Öğretmen adaylarının seçiminde bilginin yanında, aday tutumlarının da işlevsel olması gerekmektedir. Tutum, bireyin öğrenmesinde önemli bir yere sahip olmasının yanında (Anderson, 1988; Bagozzi & Burnkrant, 1985), sosyal algıları ve davranışları da etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar, öğretmenlerin hareketlerine, sınıf ortamına ve dolayısıyla eğitime yansıyarak, öğrencilerin kişilik gelişimlerini, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve eğitimi-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarını belirlemek ve olumsuz tutumların olumlu yönde değişiminin sağlanması önem arz etmektedir (Semerci & Semerci, 2004). Ülkemizde daha çok bilgi seviyelerine bakılarak öğretmen seçimi yapılmakta; tutum, ilgi, alaka gibi davranışsal etmenler sürekli göz ardı edilmektedir (Ataünal, 2000).

Sıralanan tüm sebeplerle, öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin görüşlerinin, beklentilerinin ve bu mesleği seçmedeki amaçlarının bilinmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ilgili kurumlara rehberlik niteliğinde olacaktır. Bu bakımdan araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açısını değerlendirmektir. Çalışmanın amacını gerçekleştirmek üzere katılımcılara, aşağıda yer alan araştırma soruları yöneltilmiştir.

1. Öğretmenlik bölümün isteyerek mi seçtiniz? Sizce bunun sebebi nedir?
2. Hayalinizdeki olmak istediğiniz öğretmen profilini tanımlar mısınız?
3. Hayalinizin önünde herhangi bir engel görüyor musunuz?
4. Öğretmenlik yapmak istediğiniz hayalinizdeki okulu tanımlar mısınız?

Yöntem

Çalışmanın yöntemi olgubilim (fenomenoloji) desenidir. Bu yöntem, farkında olunan fakat yeteri kadar bilgi sahibi olunamayan durumlarda kullanılır. Aynı zamanda bize yakın olan fakat tam olarak anlayamadığımız olgulara yönlenmede uygun bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Olgubilim çalışmaları, bir olgu üzerinde bireylerin yaşadığı deneyimlerin betimlendiği, felsefi ve psikolojik temeller üzerinde şekillenen bir araştırma desenidir. İlgili olgu ve söz konusu bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşıldığında betimlemeler şekillenir (Creswell, 2013).

Katılımcılar

Çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi sayesinde araştırmacı hız ve pratiklik kazanır. Çünkü bu örnekleme yöntemi ile araştırmacı, kendine yakın olan ve daha kolay erişebileceği bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından oluşturulan ve dört açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulan bu formun geçerliğinin sağlanması amacı ile uzman görüşüne (n=4) başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri sonrasında ölçme aracının geçerli olduğu sonucuna ulaşılarak uygulama aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcı görüşlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç, görüşlerden elde edilen verileri, benzerlikleri bakımından aynı temalara ve kategorilere aktararak yorumlamak, bu sayede okuyucunun daha kolay bir şekilde durumu kavramasını sağlamaktır. Burada önemli olan, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu yol sayesinde veriler açıklanarak tüm saklı yerler aktarılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

İlk olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki veriler, nitel analiz programı olan NVio8 paket programı ile analiz edilerek şekillendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinin benzerliğine göre benzer görüşler, aynı temalara yerleştirilerek daha anlaşılır bir hale getirilmeye çalışılmıştır.

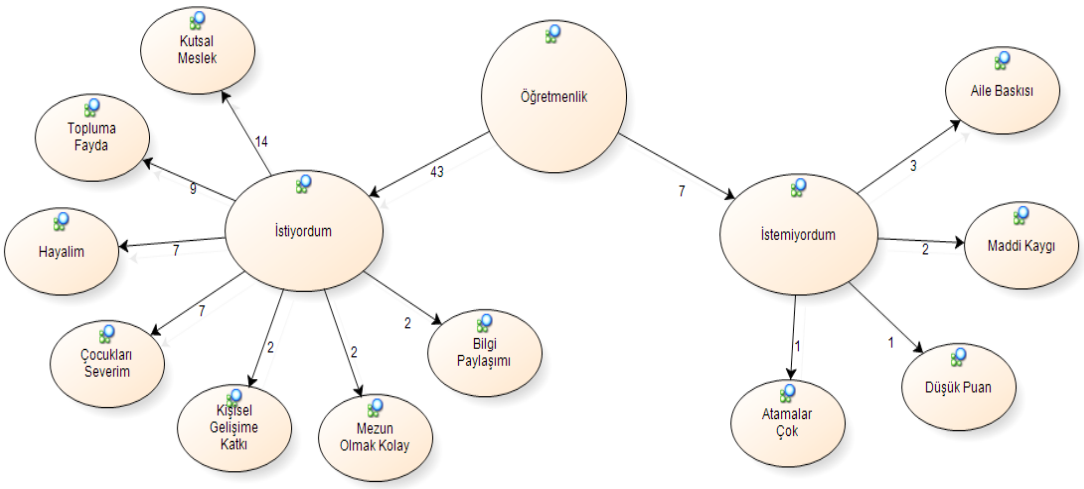
Çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacı ile araştırmacılar tarafından temalaştırılan görüşler, her görüş bir temaya yerleşecek ve açıkta kalmayacak şekilde uzmanlar (n=5) tarafından gruplandırılması istenmiştir. Uzmanlar tarafından eşleştirilen kodlar ve temaların uygun seviyede olup olmadığını belirlemek amacı ile Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği; Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Elde edilen sonucun %90 ve üzerinde olması, çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Saban, 2008). Buna göre görüşüne başvurulan uzmanların sadece 7 ifadeyi araştırmacılardan farklı bir temaya yerleştirdiği görüldüğü için, araştırmanın güvenirliği; P = 193 / (193+7) X 100= % 96.5 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının sorulara vermiş oldukları yanıtlar ÖA1, ÖA2,..., ÖA50 şeklinde kodlanmış ve her tema için bir görüş doğrudan alıntı yolu ile aktarılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın amacını gerçekleştirmek üzere katılımcılara dört adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizi sonucu ortaya çıkan temalara ve görüşlere değinilmiştir.

Katılımcılara ilk araştırma sorusu olarak, "Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz? Sizce bunun sebebi nedir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen görüşlerden hareketle oluşturulan temalar, bu temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

Katılımcılara ilk araştırma sorusu olarak, "Öğretmenlik mesleğini isteyerek mi seçtiniz? Sizce bunun sebebi nedir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen görüşlerden hareketle oluşturulan temalar, bu temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. *Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine yönelik görüşleri.*

Şekil 1 incelendiğinde, 43 öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiğine ve 7 öğretmen adayının ise öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmediğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların bu mesleği isteyerek seçmelerine ilişkin belirttikleri nedenler frekans sırası ile *Kutsal Meslek* (%28), *Topluma Fayda* (%18), *Hayalim* (%14), *Çocukları Severim* (%14), *Kişisel Gelişime Katkı* (%4), *Mezun Olmak Kolay* (%4) ve *Bilgi Paylaşımı* (%4) kategorilerinde toplanmıştır. Katılımcıların bu mesleği istemeyerek seçmelerine ilişkin belirttikleri nedenler ise frekans sırası ile *Aile Baskısı* (%6), *Maddi Kaygı* (%4), *Düşük Puan* (%2) ve *Atamalar Çok* (%2) kategorilerinde toplanmıştır. İlgili görüşlere göre, öğretmen adaylarının genelde bu bölümü kendi iradeleri ile isteyerek tercih ettikleri, bunda öğretmenlik mesleğinin toplum üzerindeki saygınlığının, topluma faydalı olmayı istemelerinin, hayallerini süsleyen bir meslek olmasının, çocuklara duydukları karşılıksız sevginin, öğrenme ve öğretme ihtiyacı ile kendilerini sürekli geliştirecek bir meslek olmasının, diğer bölümler kadar mezun olmanın zor olmamasının ve bilgi paylaşımını kutsal bir vazife olarak görmelerinin büyük bir payı olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğini istemeyerek de olsa tercih eden katılımcıların ise, bunda ailelerinin öğretmenlik mesleğini seçmede kendileri üzerlerinde kurdukları basıyı, geleceğe yönelik oluşan maddi kaygılarını, öğretmenlik bölümünün diğer bölümlere göre daha düşük puanla öğrenci almasını ve öğretmenlik atamaları çok olduğu için açıkta kalma ihtimallerinin düşük olmasını neden olarak gördükleri söylenebilir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

ÖA4: "Evet. Bence en onurlu mesleklerden biridir. Yapmak umarım nasip olur." (İstiyordum/Kutsal Meslek)

ÖA23: "İsteyerek seçtim. Toplumu inşa eden öğretmenlerdir. Gelecek nesillerin benden izler taşıyacak olması beni heyecanlandırıyor." (İstiyordum/Topluma Fayda)

ÖA34: "Evet. Çocukluk hayalimdi. Eskiden oyun oynarken bile öğretmen olurdum." (İstiyordum/Hayalim)

ÖA15: "Evet. Çünkü çocuklarla uğraşmak en zevkli işlerden biridir. Onlar en temiz varlıklardır." (İstiyordum/Çocukları Severim)

ÖA1: "Evet. Sürekli öğrenmenin gerekli olduğu bir meslek bence. Bu sebeple kendimi sürekli geliştirebilirim." (İstiyordum/Kişisel Gelişime Katkı)

ÖA48: "İstediğim bir bölümdü. Okuması da bitirmesi de rahat bence." (İstiyordum/Mezun Olmak Kolay)

ÖA26: "Evet. Sahip olduğun bilgiyi başka kişilere aktarmak insanı mutlu ediyor." (İstiyordum/Bilgi Paylaşımı)

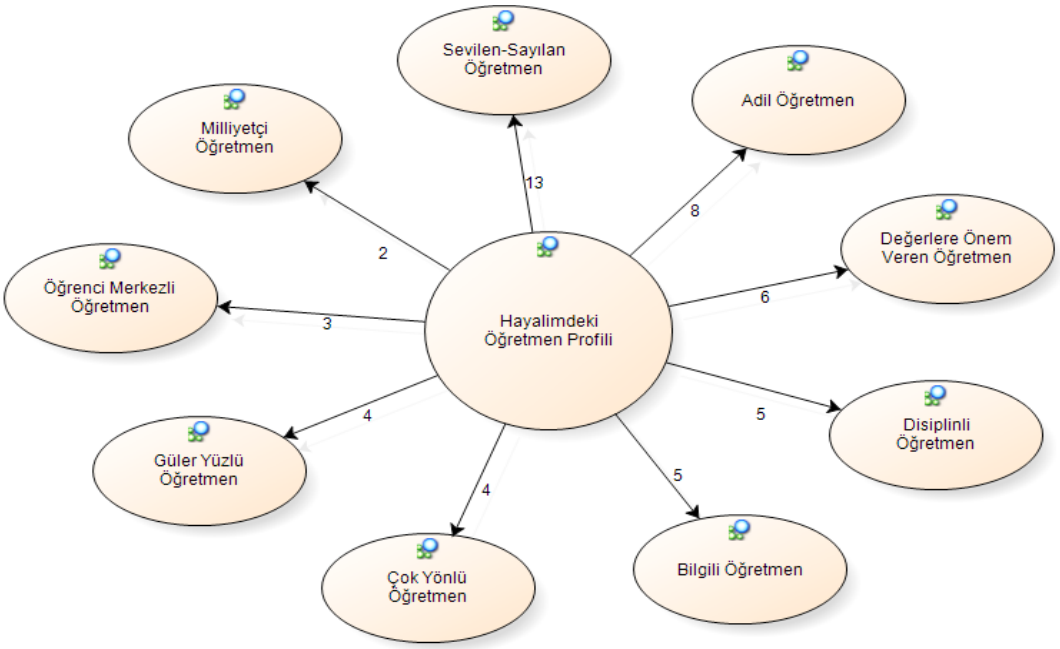
ÖA31: "İstemediğim bir bölümdü. Ailem çok ısrar edince mecbur kaldım. Ama şu an bir sıkıntı yok." (İstemiyordum/Aile Baskısı)

ÖA40: "İstemiyordum, fakat bir şekilde iş hayatına girmek ve para kazanarak hayatını kurmak lazım. Bence maaşı da çok iyi." (İstemiyordum/Maddi Kaygı)

ÖA10: "İstemiyordum. Puanı uygundu ve bir daha sınav stresi yaşamamak için bu bölümü seçtim." (İstemiyordum/Düşük Puan)

ÖA9: "İstemiyordum ancak açıkta kalmanın az olduğu bir meslek. Sonuçta devlet işi, ataması da çok." (İstemiyordum/Atamalar Çok)

Katılımcılara ikinci araştırma sorusu olarak, "Hayalinizdeki olmak istediğiniz öğretmen profilini tanımlar mısınız?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen görüşlerden hareketle oluşturulan temaları ve frekans değerlerini içeren Şekil 2, aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 2. *Katılımcıların hayallerindeki öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri.*

Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların kendilerini ilerde görmek istedikleri öğretmen profiline ilişkin görüşlerinin frekans sırası ile *Sevilen-Sayılan Öğretmen* (%26), *Adil Öğretmen* (%16), *Değerlere Önem Veren Öğretmen* (%12), *Disiplinli Öğretmen* (%5), *Bilgili Öğretmen* (%10), *Çok Yönlü Öğretmen* (%8), *Güleryüzlü Öğretmen* (%8), *Öğrenci Merkezli Öğretmen* (%6) ve *Milliyetçi Öğretmen* (%4) kategorilerinde toplandıkları görülmektedir. Buna göre, katılımcıların mesleğe atandıkları zaman etkileşimde bulundukları insanlar tarafından sevilmek ve sayılmak istedikleri, adaleti ile ön plana çıkan, toplumsal değerleri önemseyen ve bunu öğrencilere aşılayabilen, disiplinli, otoriter, alanında bilgili, farklı yönleri ile öğrencileri tarafından sevilen, güler yüzlü ve milli değerlerle dolu bir öğretmen olmak istedikleri söylenebilir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

ÖA2: "İnşallah saygı duyulan ve tüm herkes tarafından sevilen bir öğrtmen olurum." (Sevilen-Sayılan Öğretmen)

ÖA37: "Adaletimle öne çıkmak isterim. Bu düzeni değiştiremezsek bile karınca misali bir yerden başlamak lazım." (Adil Öğretmen)

ÖA44: "Bu toplum için gerekli olan tüm değerleri öğrencilerime aşılamak isterim." (Değerlere Önem Veren Öğretmen)

ÖA22: "Şimdi çevreme bakıyorum da çocuklarda ne saygı kalmış ne ahlak. Eskiden öğretmene saygı

duyulurdu. Gerekirse otoritemi öne çıkarırım, ama öğrencilerime saygı ne demek öğretirim." (Disiplinli Öğretmen)

ÖA19: "Boş durmam. Sürekli sahip olduğum bilgilere yenilerini eklerim. Bu sayede sözü itibar gören saygı duyulan bir öğretmen olacağıma inanıyorum." (Bilgili Öğretmen)

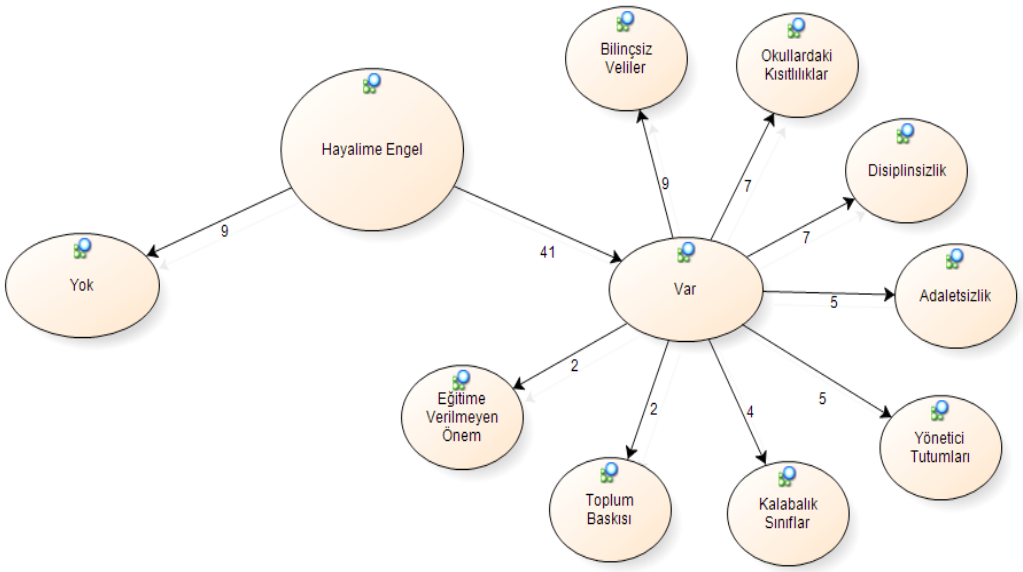
ÖA14: "Sadeece bilgi öğreten değil, sevgiyi saygıyı öğreten, öğrenciyle oyun oynayan, onunla geziye giden, sırdaşı, arkadaşı olmak isterim. Her alanda faydalı olmak isterim." (Çok Yönlü Öğretmen)

ÖA7: "Herşeyin önce öğrenciyle sağlam bir ilişkiden geçtiğine inanıyorum. Çünkü öğrenciyi kendine bağlarsan gerisi çorap söküğü gibi gelir. Bunun içinde öğrenci senden korkmayacak. Sürekli güler yüzlü ve sevecen olmak lazım. Ben bu profili taşıyacağıma eminim." (Güleryüzlü Öğretmen)

ÖA50: "Herhalde öğrenci merkezli olurdum. Onlar için elimden gelen herşeyi yapardım." (Öğrenci Merkezli Öğretmen)

ÖA33: "Şu zamanlarda milletçe birlik ve beraberliğe ihtiyacımız var. Millet şuurunu, ülküsünü çocuklara aşılarsak birlik olup yenemeyeceğimiz zorluk yoktur. Ben bu uğurda elimden geleni yapmak isterim." (Milliyetçi Öğretmen)

Katılımcılara üçüncü araştırma sorusu olarak, "Hayalinizin önünde herhangi bir engel görüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen görüşlerden hareketle oluşturulan temaları ve frekans değerlerini içeren Şekil 3, aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 3. *Katılımcıların öğretmenlik hayallerine engel oluşturan nedenler.*

Şekil 3 incelendiğinde, katılımcıların 41 tanesinin hayallerindeki öğretmen profiline ulaşmada engellerin bulunduğuna, 9 tanesinin ise herhangi bir engel görmediklerine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Engellere ilişkin görüşlerin frekans sırası ile *Bilinçsiz Veliler* (%18), *Okullardaki Kısıtlılıklar* (%14), *Disiplinsizlik* (%14), *Adaletsizlik* (%10), *Yönetici Tutumları* (%10), *Kalabalık Sınıflar* (%8), *Toplum Baskısı* (%4) ve *Eğitime Verilmeyen Önem* (%4) kategorilerine yerleştikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların, hayallerindeki öğretmen profiline ulaşma konusunda en çok öğretmenin işine bilinçsizce karışan velileri, okullardaki maddi ve fiziki yetersizlikleri, öğrencilerin saygısız ve vurdumduymaz tavırlarını, adil olmayan okul yönetimlerini, aşırı kalabalık sınıfları, çevrelerindeki aksi görüşleri ve eğitime yeteri kadar önem verilmemesini kendilerine engel olarak gördükleri söylenebilir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

ÖA2: "Evet aşamayacağım tek engel velilerin saygısızca ve bilinçsizce her işe karışmaları. Çevremde bana anlatılanlar, veli profilinin bu kadar değişmesi, büyük bir olumsuzluk olarak görünüyor." (Var/Bilinçsiz Veliler)

ÖA12: "Bence Türkiye'deki okulların imkan bakımından kısıtlı olması insanın yapabileceği bazı şeyleri de kısıtlamaktadır. Bu devirde eğitime yapılmayan yatırımlar, işi iyice zorlaştırmaktadır." (Var/Okuldaki Kısıtlılıklar)

ÖA42: "Çocukların saygısızlıklarını ve kurallara uymayan tavırlarını hayallerimin önündeki en büyük engel olarak görmekteyim." (Var/Disiplinsizlik)

ÖA13: "Evet bence var. Adalet olmadığı sürece insan bir yere kadar elinden bir şey gelir. En son herkes pes eder ve düzene ayak uydurur." (Var/Adaletsizlik)

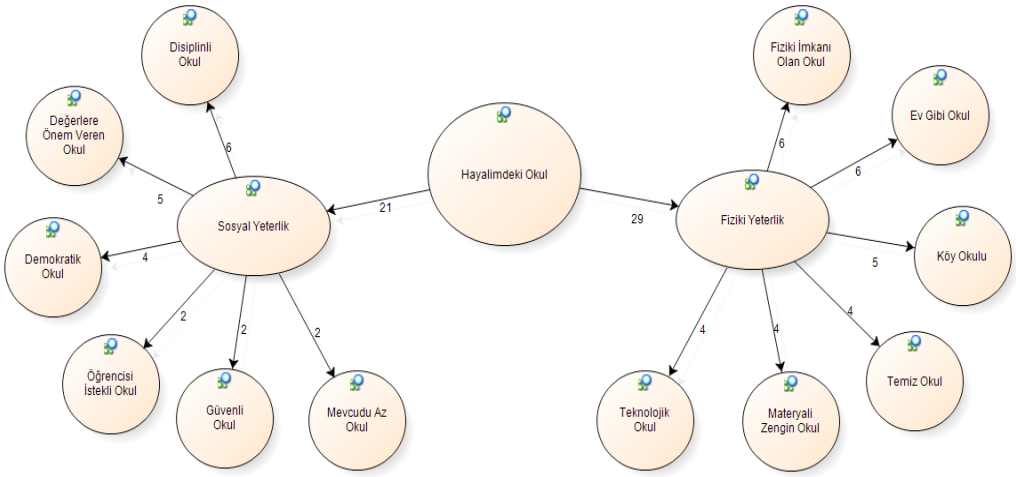
ÖA46: "Staj yaptığım okulda gördüğüm kadarıyla idare sadece işleyişin doğru olmasının peşinde. Bazı riskler, önlemler alınmıyor. Bu yönetim şekliyle idealist olmak zor." (Var/Yönetici Tutumları)

ÖA37: "Evet. Artan mevcutlar, nüfus, eğitimde verimliliği düşürmektedir. Sürekli övgülerek anlatılan Finlandiya eğitim sistemini yakalamak için nüfusun 4 te 3 ünün olmaması lazım. Türkiye'de sınıflara ortalama 40 kişi düşüyor." (Var/Kalabalık Sınıflar)

ÖA36: "Gezdiğimiz okullarda öğretmenler herşeyi boşvermiş, tüm hayallerimiz sönüyor. Yapmak istediğin bir iş, "Ne gerek var hocam" diyerek şevkin kırılınca insanın bir şey yapası da gelmiyor." (Var/Toplum Baskısı)

ÖA8: "Evet. Bu düzende hayallere ulaşmak şmkansız gibi. Eğitim sağlık gibi anında sonuç vermez ama bir ülkenin geleceğini batırır. Eğitime hiç önem verilmemekte." (Var/Eğitime Verilmeyen Önem)

Katılımcılara dördüncü araştırma sorusu olarak, "Öğretmenlik yapmak istediğiniz hayalinizdeki okulu tanımlar mısınız?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen görüşlerden hareketle oluşturulan temaları ve frekans değerlerini içeren Şekil 4, aşağıda belirtilmiştir.



Şekil 4. *Katılımcıların hayallerindeki okula yönelik görüşleri.*

Şekil 4 incelendiği zaman, katılımcıların hayallerindeki okula ilişkin görüşlerinden 21 tanesinin *Sosyal Yeterlik* (%42) temasında, 29 tanesinin ise *Fiziki Yeterlik* (%58) temasında toplandıkları görülmektedir. *Sosyal Yeterlik* temasında sıralanan görüşlerin frekans sırası ile *Disiplinli Okul* (%12), *Değerlere Önem Veren Okul* (%10), *Demokratik Okul* (%8), *Öğrencisi İstekli Okul* (%4), *Güvenli Okul* (%4) ve *Mevcudu Az Okul* (%4) kategorisinde toplandıkları görülmektedir. *Fiziki Yeterlik* temasında sıralanan görüşlerin ise frekans sırası ile *Fiziki İmkanı Olan Okul* (%12), *Ev Gibi Okul* (%12), *Köy Okulu* (%10), *Temiz Okul* (%8), *Materyali Zengin Okul* (%8) ve *Teknolojik Okul* (%8) kategorilerinde toplandıkları görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının hayallerinde öğrencisi saygılı, spor salonu, basketbol sahası, futbol sahası, kütüphanesi, konferans salonu gibi fizik imkanlarla dolu, öğrencileri kendi evlerinde hissettiren, toplumsal değerlere saygılı, temiz, materyal bakımından ve donanım bakımından zengin, öğrencisi başarma güdüsü ile dolu ve mevcut bakımından az bir okul hayal ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenci saygısı ve kalabalıktan uzak olması bakımından köy okulu hayali kurdukları da görülmektedir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

ÖA46: "Otoritenin ve disiplinin hakim olduğu ciddi bir okul." (Sosyal Yeterlik/Disiplinli Okul)

ÖA37: "Topluma yol gösteren ve bizi kalkındıracak değerlere saygı gösteren ve benimseyen bir okul." (Sosyal Yeterlik/Değerlere Önem Veren Okul)

ÖA33: "Eşitliğin ve adaletin sağlandığı bir okul." (Sosyal Yeterlik/Demokratik Okul)

ÖA1: "Öğrencisi öğrenmeye hevesli olacak. Başıboş öğrenci olmayacak." (Sosyal Yeterlik/Öğrencisi İstekli Okul)

ÖA14: "Çevre olarak sağlam, tanınmış kişilerin olduğu, tehlikeden uzak bir okul." (Sosyal Yeterlik/Güvenli Okul)

ÖA44: "Öğrenci sayısının çok az olması lazım. Ancak bı şekilde etkili bir eğiitm verilebilir." (Sosyal Yeterlik/Mevcudu Az Okul)

ÖA39: "Okulun sahası, konferans salonu, kütüphanesi, yemek hanesi olacak. Adam akıllı bir okul olmasını isterim." (Fiziki Yeterlik/Fiziki İmkanı Olan Okul)

ÖA42: "Öğrencilerin rahat olacağı, kendilerini okulun kasvetli havasında değil de evlerinde gibi hissettirecek bir şekilde düzenlenen bir okulda görev yapmak isterim." (Fiziki Yeterlik/Ev Gibi Okul)

ÖA12: "Köy okullarında okadar rahat bir eğitim var ki. Öğrenciler akıllı, efendi ve öğrenmeye aç. Ben orda daha mutlu olacağımı düşünüyorum." (Fiziki Yeterlik/Köy Okulu)

ÖA18: "Görüntü itibarı ile yeni, temiz, dış görünüşü iyi bir okulda çalışmak isterim." (Fiziki Yeterlik/Temiz Okul)

ÖA16: "Eğitim için tüm imkanlar, araç ve gereçlerle dolu olmalı." (Fiziki Yeterlik/Materyali Zengin Okul)

ÖA35: "Günümüz teknoloji çağı. Bilgisayar, projeksiyon ve özellikle internet donanımı çok iyi olmalı." (Fiziki Yeterlik/Teknolojik Okul)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunun isteyerek bu mesleğe yöneldikleri, onlar için bu mesleğin kutsal olduğu ve topluma faydalı olma konusunda önemli bir yer oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu mesleği gönüllü olarak seçmeyen katılımcılara göre ise, aile baskısı ve maddiyat kaygısı, meslek seçiminde belirleyici olabilmektedir. Alanyazına bakıldığı zaman mevcut araştırmaların da, meslek seçiminde ekonomik kriterler, çevre vb. dışsal faktörlerin belirleyici olduğuna yönelik sonuçlar içerdikleri görülmektedir (Bastick, 2000; Behymer & Cockriel, 1988; Boz ve Boz, 2008; Kniveton, 2004). Alanyazında yer alan diğer bazı araştırma bulguları da (Brown, 1992; Chuene, Lubben & Newson, 1999; Kyriacou & Coulthard, 2000; Saban, 2003) öğretmen adaylarının meslek seçerken tercihlerinin üç kategoride toplandığı üzerinde şekillenmektedir. Bu kategoriler, insanlığa, topluma ve ülkeye faydalı olma arzusu gibi özveriye dayalı etmenler; inşaları, çocukları ve mesleği sevme gibi içsel etmenler; maddiyat, süreklilik, sosyal güvence ve atanma gibi dışsal etmenlerdir.

Çalışmanın başka bir sonucuna göre katılımcılar kendilerini sevilen-sayılan ve adalete önem veren bir öğretmen olarak hayal ederken, hayallerine ulaşma konusunda en çok bilinçsiz velileri ve okullardaki kısıtlı imkanları kendilerine engel olarak görmektedirler. Ayrıca katılımcıların hayallerindeki okulun, fiziki imkanları iyi ve öğrenciyi evinde hissettiren, rahat; aynı zamanda disiplinli ve değerlere önem veren bir okul olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenliğin sadece okulda ve sınıfta öğrencilerle değil, dışarda velilerle ve toplumla da iç içe olan bir meslek olduğu düşünüldüğünde (Çelikten et al., 2005) veli faktörünün ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Demirtaş, Cömert ve Özer'e (2011) göre de, öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için okulun imkanlarının yeterli, öğrenci ve velilerin istekli ve okul ortamının çalışmaları destekleyici bir atmosfere sahip olması gerekmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, bazı öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenlik mesleğini sadece kolay para kaynağı olarak gören düşünce sistemini değiştirmek için, mesleğin saygınlığını arttırıcı medya unsurları kullanılarak, bilgilendirmeler yapılmalıdır.

Eğitim-öğretim için gerekli olan kaynaklar arttırılabilir ve okulun bulunduğu çevrede farkındalığı arttırmak için sosyal destek kampanyaları başlatılabilir.

Eğitim-öğretimde kaliteyi arttırmak ve öğretmenlerin öğrencilere daha faydalı olabilmeleri açısından öğrenci mevcutlarını düşürme konusunda çalışmalar yapılabilir.

Hayallerdeki disiplinli ve değerlere önem veren okulu oluşturabilmek için eğitimin başlangıcı olan ailelere ve bu eğitime önemli katkıları olan okul paydaşlarına ilgili konularda seminerler düzenlenebilir.

Kaynaklar

Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. In V. Sönmez (Ed), *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Anderson, L.W. (1988). Attitude measurement: Attitudes and their measurement. In J. P. Keeves (Ed), *educational research methodology and measurement: an International handbook*. New York: Pergamon Press.

Ataünal, A. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan. *20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayınları*, *3*, 151–152.

Bagozzi, R. P. & Burnkrant, R. E. (1985). Attitude organization and attitude-behavior relation: A reply to Dillon and Kumar. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*(1), 47-57.

Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education, 46*(3/4), 343-349.

Behymer, J. & Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development*, *15*(2), 134-140.

Boz, Y & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 137-144.

Brown, M. M. (1992) Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching, 18*(2), 185-195.

Chuene, K., Lubben, F. & Newson, G. (1999) The views of pre-service and novice teachers on mathematics teaching in South Africa related to their educational experience. *Educational Research*, *41*, 23-34.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.

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

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2).

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

Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 39-55.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar*. Sosyal Psikolojiye Giriş (12. Basım). İstanbul:Evrim Yayınevi.

Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.

Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education, 72*, 47-57.

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1).

Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching, 26*(2), 117-126.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.

Öncül, R. (2000), *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.

Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*, 829-846.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *55*(55), 459-496.

Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 59-69.

Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 137-146.

Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. In V. Sönmez (Ed), *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarinin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 221-232.

Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi, 36*(174), 171-192.

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

Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatma Kesik, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatos2299@hotmail.com

Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, huseyarslan@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 210 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kondakçı, Zayim & Çalışkan (2013) tarafından geliştirilen "Değişime Hazır Olma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalardan, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, mesleki kıdem , brans ve eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin genel olarak değişime hazır oldukları ve değişimi benimsedikleri ileri sürülebilir. Bununla beraber, değişim uygulamalarının başarıya ulaşmasını sağlamak ve öğretmenlerin değişime katkıda bulunmalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin değişimi benimsemeleri yolunda çalışmalar yapmak gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin olası değişimlere yönelik fikirlerinin alınması, karar verme süreçlerine dahil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Değişim, değişime hazır olma, öğretmen*

Abstract

This research aims to determine the readiness of teachers for change in terms of certain variables. The sample of the research which is designed as a descriptive survey includes 210 teachers working in primary, secondary and high schools during 2019-2020 academic year in Sinop and selected by simple random sampling. In order to collect data, the "Readiness for Change Scale" developed by Kondakçı, Zayim & Çalışkan (2013) was used in the research. Data of the research were analysed with such descriptive analysis as percentage, frequency, mean, standart deviation, t-test and one-way ANOVA. As a result of the research, it was revealed that teachers' readiness for change is high and their perceptions of their readiness for change do not differ significantly in terms of gender, professional seniority, subject area and education level variables. Within this context, it can be argued that teachers are generally ready for change and adopt change. Nevertheless, in order to ensure the success of change practices and teachers to contribute to change, it is necessary to take initiatives for teachers to adopt to change. In that regard, it is recommended that teachers' ideas about possible changes should be taken and included in decision-making processes.

Keywords: *Change, readiness for change, teacher*

Giriş

Değişim olgusunun kaçınılmaz bir biçimde kendisini dayattığı günümüz dünyasında gerek örgütler gerekse bu örgütlerde görev yapan bireyler bu değişime uyum sağlamak zorunda kalmış ve bu doğrultuda çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Sağlıklı bir uyum çabası hızlı ve kapsamlı bir süreci ve değişime hazır olan örgüt üyelerini gerektirmektedir. Değişime hazır olma, örgüt üyelerinin değişimin gerekliliğine ve uygulanmasına ilişkin tutumlarını, niyetlerini ve inançlarını ifade etmekle birlikte örgütün değişimi gerçekleştirebilme

kapasitesini yansıtmaktadır. Örgütün değişime hazır olması için örgüt işgörenlerinin değişimi doğru algılaması ve buna inanması gerekir. Nitekim, örgütsel değişimin sağlanması ve başarıya ulaşması, değişim felsefesinin anlaşılmasına ve değişimin yararına olan inanca bağlıdır (Töremen, 2002). Değişime hazır olma, örgüt üyelerinin değişimin gerekliliğine ve uygulanmasına ilişkin tutumlarını, niyetlerini ve inançlarını ifade etmekle birlikte örgütün değişimi gerçekleştirebilme kapasitesini yansıtmaktadır (Armenakis et al., 1993, s.681). Değişime hazır olma bireylerin bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutlarında değişime yönelik değerlendirmelerini ele alan çok boyutlu bir kavramdır. Bilişsel boyutu, çalışanların değişimin sonuçlarına yönelik inançları ve düşüncelerini; duygusal boyutu örgütte uygulanmaya başlanacak değişim projesine yönelik çalışanların duygularını; kararlılık boyutu çalışanların değişim süreci için harcamak istedikleri enerji ve çabayı içerir (Bouckenooghe & Devos, 2007).

Türkiye'de son yıllarda eğitim sistemini çağdaş yaşamın gerektirdiği beklentilere uyumunu sağlamak ve bu kapsamda eğitimin niteliğini arttırmak için eğitim örgütlerinde değişim uygulamalarına sıkça rastlanmaktadır. Türkiye'de eğitimde değişim uygulamaları kapsamında son yıllarda, zorunlu eğitim süresinin uzatılması, müfredat sisteminin değiştirilmesi ve öğrenciyi esas alan yapılandırmacı bir müfredata geçilmesi, mesleki ve teknik eğitim programlarında Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) gibi çeşitli projelerin yürürlüğe konması, Eğitimde Bilişim AĞI (EBA) vb. gibi çeşitli platformlar aracılığıyla bilişim teknolojilerinin eğitim sistemine entegre edilmesi gibi çeşitli pratikleri görmek mümkündür. Bununla beraber, Türkiye'de eğitim sisteminde yapılması planlanan değişim ve yenileşme uygulamaları daha çok sistem düzeyinde kalmış, okulda yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin değişimi benimsemesi ve değişime katkı sunması için politika ve uygulamalar geliştirme gibi okul düzeyindeki uygulamalara inememiştir. Bununla beraber, eğitimde gerçekleştirilecek değişimin öncelikle öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli tarafından benimsenmesi gerekir (Erdoğan, 2002, s. 86). Bu kapsamda, özellikle öğretmenlerin değişime açık olması, okullarda gerçekleştirilmesi planlanan değişimin başarıya ulaşmasında oldukça önemlidir (Çalık & Er, 2014; Demirtaş, 2012; Lee, 2000; Waller, 2008). Ancak gerek uygulamada gerekse eğitimde değişim uygulamalarına yönelik alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrenci ve velilerin değişime hazır olup olmadıkları konusunun fazla dikkate alınmadığı ve bu yönde çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2011; Demirtaş,2012; Zayim, 2010) Bu durumun da planlanan değişimlerin başarısız olmasına ve eğitim paydaşlarının değişime ait inançlarının olumsuz etkilenmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Özellikle okullarda hem nicelik olarak hem de nitelik olarak geniş bir etki alanına sahip olan ve eğitim-öğretim süreçlerinin öznesi olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin değişime hazır olmaları, değişimin benimsenmesinde ve başarıya ulaşmasında önemli bir role sahiptir.

Tüm bu fikirlerden hareketle, bu çalışmanın amacı öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap alınması hedeflenmiştir:

1. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin algıları;

   a. Cinsiyet, b. Mesleki kıdem, c. Branş d. Eğitim kademesi değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, var olanı betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007)

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde görev yapan ilkokul-ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma bu evrenden oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan 210 öğretmenin cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğrenim durumu ve çalıştıkları okul türüne ait bulgular tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	139	66,2
	Erkek	71	33,8
Mesleki Kıdem	1-6 yıl	28	13,3
	7-12 yıl	58	27,6
	13-18 yıl	58	27,6
	19-24 yıl	35	16,7
	24 üstü	31	14,8
Branş	Sınıf	88	41,9
	Branş	122	58,1
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	84	40,0
	Ortaokul	65	31,0
	Lise	61	29,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim kademesi) yer aldığı kişisel bilgiler formu ve Kondakçı, Zayim & Çalışkan (2013) tarafından geliştirilen "Değişime Hazır Olma Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin bilişsel, duygusal ve kararlılık olmak üzere 3 alt boyut ve 12 maddeden oluştuğu; açıklanan varyans oranının % 64,5 olduğu ve faktör yüklerinin 0.40 ile 0.92 arasında değiştiği ortaya konmuştur (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan). Bu çalışma için yapılan güvenirlik çalışmasına göre; 'Değişime Hazır Olma Ölçeği' güvenirlik katsayısı bilişsel boyut için .75, duygusal boyut için .72 ve kararlılık boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile gerçekleşmiştir. Verilerin analizinde araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin belirlenmesinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalardan, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi, tek yönlü varyans analizi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede Tukey ve sheffe testlerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin bulgular tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri

Boyut	N	$\overline{X}$	Ss	Madde Sayısı
Bilişsel Boyut	210	4,27	,617	4
Duygu Boyutu	210	4,08	,813	3
Kararlılık Boyutu	210	4,19	,540	5
Tüm Ölçek	210	4,19	,530	12

Tablo 2'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan0 öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyi ''Bilişsel" alt boyutu için ¯X= 4,27, ''Duygu" alt boyutu için ¯X= 4,08, "Kararlılık " alt boyutu için ¯X= 4,19 tüm ölçek için ise ¯X=4,19 şeklinde bulunmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutlarında değişime hazır oldukları ileri sürülebilir. Benzer bir biçimde, Çalışkan

(2011), Demirhan (2019), Gılıç (2015), Koyuncu (2019), Zayim (2010) araştırmalarında öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre değerlendirilmesi tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t	Sd	p
Bilişsel Boyut	Kadın	139	4,35	,558	2,58	208	,01*
	Erkek	71	4,12	,698			
Duygu Boyutu	Kadın	139	4,08	,862	0,75	208	,94
	Erkek	71	4,07	,713			
Kararlılık Boyutu	Kadın	139	4,24	,532	1,879	208	,62
	Erkek	71	4,09	,547			
Tüm Ölçek	Kadın	139	4,24	,506	1,822	208	,07
	Erkek	71	4,10	,565			

p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri sadece bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlarda ve tüm ölçekte cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır [t (208) = ,07; p >.05]. Bu kapsamda, kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutlarında değişime hazır olma bağlamında benzer görüşlere sahip oldukları ileri sürülebilir. Benzer bir biçimde, Demirhan (2019), Gılıç (2015), Helvacı ve Kıcıroğlu (2010) ve Levent (2016), öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

F, $\overline{X}$ $\overline{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları						
	Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	Var.K.	K.T.	Sd	K.O	F	p	Fark
Bilişsel Boyut	1-6 yıl	28	4,40	,44	G.Arası	1,34	4	,336	,88	,47	-
	7-12 yıl	58	4,21	,55							
	13-18 yıl	58	4,31	,60	G.İçi	78,23	205	,382			
	19-24 yıl	35	4,34	,59							
	24 üstü	31	4,15	,86							
	Toplam	210	4,27	,61	Toplam	79,57	209				

	1-6 yıl	28	4,40	,65	G.Arası	5,43	4	1,360			
	7-12 yıl	58	3,94	,89							
Duygu Boyutu	13-18 yıl	58	4,11	,76	G.İçi	132,79	205	,648	2,09	,08	-
	19-24 yıl	35	4,18	,70							
	24 üstü	31	3,90	,90							
	Toplam	210	4,08	,81	Toplam	138,23	209				
	1-6 yıl	28	4,26	,45	G.Arası	,531	4	,133			
	7-12 yıl	58	4,12	,52							
Kararlılık Boyutu	13-18 yıl	58	4,23	,53	G.İçi	60,57	205	,295	,44	,77	-
	19-24 yıl	35	4,15	,56							
	24 üstü	31	4,20	,63							
	Toplam	210	4,19	,54	Toplam	61,10	209				
	1-6 yıl	28	4,34	,42	G.Arası	1,34	4	,337			
	7-12 yıl	58	4,11	,52							
Tüm Ölçek	13-18 yıl	58	4,22	,50	G.İçi		205	,280	1,20	,31	-
	19-24 yıl	35	4,22	,52		57,36					
	24 üstü	31	4,11	,65							
	Toplam	210	4,19	,53	Toplam	58,70	209				

p<.05

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, değişime hazır olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 4'te görülebileceği üzere, öğretmenlerin, değişime hazır olma düzeyleri kıdemlerine göre tüm alt boyutta ve tüm ölçekte anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir [F (4;205) = 1,20 ; p >05]. Bu kapsamda, öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık göstermediği ve mesleki kıdemlerinden bağımsız olarak tüm öğretmenlerin kendilerini değişime hazır hissettikleri ileri sürülebilir. Nitekim, Demirhan (2019), Gılıç (2015) ve Levent (2016) de öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeylerinin öğretmenlerin branş durumlarına göre değerlendirilmesi tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyut	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**Sd**	**p**
Bilişsel Boyut	Sınıf	88	4,25	,660	-,512	208	,60
	Branş	122	4,29	,585			
Duygu Boyutu	Sınıf	88	4,07	,778	-,208	208	,83
	Branş	122	4,09	,840			
Kararlılık Boyutu	Sınıf	88	4,17	,560	-,300	208	,76
	Branş	122	4,20	,528			
Tüm Ölçek	Sınıf	88	4,17	,535	-,406	208	,68
	Branş	122	4,20	,527			

p<.05

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin öğretmenlerin branş faktörüne göre aritmetik

ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; tablo 5'te görüleceği üzere öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri tüm alt boyutlarda ve tüm ölçekte branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir [t (208) = ,68; p >.05]. Bu doğrultuda, branşlarına bakılmaksızın tüm öğretmenlerin değişime hazır olma bağlamında benzer görüşler paylaştıkları ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Eğitim Kademesine Göre Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değişime hazır olma algı düzeylerinin öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine göre değerlendirilmesi tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Öğretmenlerin Çalıştıkları Eğitim Kademesine Göre Değerlendirilmesi

F, $\overline{X}$ $\overline{X}$ ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları						
	Okul Türü	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Var.K.**	**K.T.**	**Sd**	**K.O**	**F**	**p**	**Fark**
Bilişsel Boyut	İlkokul	84	4,25	,64	G.Arası	,054	2	,027	,070	,93	-
	Ortaokul	65	4,29	,56							
	Lise	61	4,29	,63	G.İçi	79,52	207	,38			
	Toplam	210	4,27	,61							
Duygu Boyutu	İlkokul	84	4,07	,78	G.Arası	,297	2	,149	,22	,80	-
	Ortaokul	65	4,13	,68							
	Lise	61	4,04	,97	G.İçi	137,93	207	,66			
	Toplam	210	4,08	,81							
Kararlılık Boyutu	İlkokul	84	4,18	,55	G.Arası	,648	2	,324	1,10	,33	-
	Ortaokul	65	4,12	,49							
	Lise	61	4,26	,55	G.İçi	60,45	207	,292			
	Toplam	210	4,19	,54							
Tüm Ölçek	İlkokul	84	4,18	,52	G.Arası	,060	2	,030	,10	,90	-
	Ortaokul	65	4,18	,49							
	Lise	61	4,21	,57	G.İçi		207	,283			
	Toplam	210	4,19	,53		58,64					

p<.05

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, değişime hazır olma düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılım normal olduğundan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 6'da görülebileceği üzere öğretmenlerin, değişime hazır olma düzeyleri çalıştıkları okul türüne göre tüm alt boyutta ve tüm ölçekte anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir [F (2;207) = ,10 ; p >05]. Bu kapsamda, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin değişime hazır olma bağlamında benzer görüşler paylaştıkları ileri sürülebilir. Bu bulguya paralel bir biçimde, Bozkurt (2015), Demirtaş (2012) ve Koyuncu (2019) ve Kondakçı, Zayim & Çalışkan (2010) da çalışmalarında, okulun eğitim kademesinin öğretmenlerin değişime hazır olmalarında belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak bilişsel, duygusal ve kararlılık bağlamında değişime hazır oldukları ve değişimi benimsedikleri ileri sürülebilir. Bu kapsamda, eğitim sisteminin merkezi bir yapıya sahip olduğu ve değişim ve yenileşme bağlamında tüm kararların merkezden alındığı ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine sınırlı düzeyde katıldığı (Van Veen ve Sleegers, 2006) Türkiye gibi bir ülkede öğretmenlerin kendilerini değişime hazır hissetmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Değişimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi ve başarıya ulaşması katılımcı bir karar verme sürecini ve değişimi destekleyici ve benimseyici birey tutumlarını ve değişim liderliği rolü sergileyen okul müdürlerinin varlığını gerektirmektedir (Bernerth, 2004; Fullan, 2001; Vakola & Nikolaou, 2005; Zayim, 2010). Bu kapsamda, okullarda hem nicelik olarak hem de nitelik önemli bir yeri olan öğretmenlerin olası değişimlere yönelik fikirlerinin alınması, karar verme süreçlerine dahil edilmesi değişime hazır olmaları ve değişimi benimsemelerinde oldukça önemlidir.

Bu çalışma öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre ortaya koymayı amaçlayan nicel bir çalışmadır. Bu doğrultuda çalışmanın öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini engelleyen çeşitli faktörlerin ortaya konması için daha ayrıntılı veriler elde etmeye imkan tanıyan nitel ya da karma araştırmalarla yeniden gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, çalışma okul müdürleri, öğrenciler ve öğrenci velilerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir ve daha büyük bir örneklem grubuyla tekrarlanabilir.

Kaynakça

Bernerth, J. (2004). Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review, 3*(1), 36-52.

Bouckenooghe, D., & Devos, G. (2007). *The role of process, context and individual characteristics in explaining readiness to change: A multilevel analysis*. Working Paper Series. Ghent University, Belgium.

Bozkurt, A. T. (2015). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumları ve ilgili temel etkenlerin incelenmesi (Fatih Projesi örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep

Çalık, T. & Er, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20* (2), 151-172.

Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the Relationship Between Teachers' Readiness for Organizational Change and Resilience*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Demirhan, S. (2019). *Sınıf Öğretmnlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online, 11*(1), 18-34.

Erdoğan İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press

Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi, Mersin.

Helvacı, M.A. & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri (Uşak ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi, 21*, 1-30.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

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.

Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö.(2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *İlköğretim Online, 12*(1), 23-35, 2013

Koyuncu, A. (2019*). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Lee, J. C. K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies, 32*(1), 95-115.

Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 43,* 117-134.

Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 12*(1), 185-202.

Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment. *Employee Relations, 27*(2), 160-174.

Van Veen, K. & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. Journal of Curriculum Studies,38(1), 85-111.

Waller, L. D. (2008 Y). *An investigation among teacher efficacy, reflective practice, openness to change and the use of student response system technology.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3351707)

Zayim, M. (2010). *Investigating the Relationship Between Primary and Secondary Level Public School Teachers' Readiness for Change and Perceived Organizational Trust*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ev Ziyaretleri: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme

Meral GÜNBAY, Türkiye, meralgunbay@hotmail.com

Cevat ELMA, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, cevatelma@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda yapılan ev ziyaretlerinin sonuçlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu çalışma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde görev yapan 54 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ev ziyaretlerinin öğretmen, öğrenci ve veli açısından birçok kazanımı olduğu ortaya çıkmıştır. Ev ziyareti öncesinde öğretmenlerin veli ile iletişime geçerek, ziyaret için uygun gün ve saati birlikte belirledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrenci ve velileri yaşadıkları çevrede gözlemleyerek onları daha yakından tanıma imkânı buldukları, öğrenci davranışlarının altında yatan nedenleri daha gerçekçi bir şekilde belirleyebildikleri, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak adına daha doğru yönlendirmeler yapabildikleri ortaya koyulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre ev ziyaretleri sonrasında öğrencilerin ilgi ve motivasyonunda, akademik başarısında artış; istenmeyen davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Ziyaret edilen velinin, eğitimin bir parçası olarak kendisine duyulan ihtiyacı hissettiği, okula ve öğretmene karşı yapıcı ve destekleyici bir tutum sergilediği saptanmıştır. Öğrenci ve ailenin sahip olduğu maddi-manevi koşulların ev ziyareti ile öğrenilebilmesi, bunların okul ortamında yeterince anlaşılamaması nedeniyle öğretmenlerin ziyaret sonrasında öğrenci ve aileye bakış açısında değişimler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ev ziyaretleri gerçekleştirilirken zaman yetersizliği, ulaşım, tedirginlik, maddi yetersizliği olan ailelerin mahcubiyet duyması, görüş ayrılıklarından oluşan gerginlikler gibi güçlüklerle de karşılaşıldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ev ziyaretleri, okul-aile iletişimi, okul-aile işbirliği, öğretmen*

Abstract

The purpose of this research is to reveal the results of home visits in primary and secondary schools based on the opinions of teachers. This is a qualitative study designed in accordance the phenomenological pattern. The study group of the research consists of 54 teachers working in Sancaktepe district of Istanbul province in 2019-2020 academic year. In the research, semi-structured interview form was used as data collection tool. Descriptive analysis technique was used to analyze the interview data. As a result of the research, it was indicated that home visits provide several outcomes in terms of teachers, students and parents. Considering these outcomes, teachers supported that home visits are required in education. According to the teachers, an increase in students' interest, motivation and academic success was observed after the home visits. It was also found that the parents gained awareness about their important role in education after the visits and as a result, they adopted a constructive and supportive attitude towards the school and the teacher. In addition, home visits affected the teachers' opinions about the students and their families, as they enabled teachers to make more comprehensive observations about socio-economic status of the families in their life space compared to the school environment. During home visits, some difficulties such as lack of time, transportation, anxiety, embarrassment of the families because of their financial incapability and tensions caused by the disagreements were encountered.

Keywords: *Home visits, school-family communication, school-family cooperation, teacher*

Giriş

"Çevre, insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır (Yiğit & Bayrakdar, 2006, 1). Okul-çevre ilişkisinin en dinamik ve eğitim-öğretim süreci açısından en önemli öğesi ailedir. "Aileler, her şeyden önce çocukların birinci öğretmenleridir" (Aytaç, 2013). Çocuğun olumlu benlik algısı geliştirebilmesi ve başarıya ulaşması için ailelere büyük görev düşmektedir (Cüceloğlu, 2006). Dünyaya gelen çocuk, ilk deneyimlerini aile ortamında edinmekte ve edinilen deneyimler dâhilinde kişilik yapısını büyük oranda aile ortamında oluşturmaktadır. Çocuklar birçok davranış kalıbını, değer yargılarını ilk temel eğitim kurumu olan ailede edinmektedirler. Bu anlamda her çocuk okula geldiği zaman, yetiştiği aile ortamından izler taşır. Okul, eğitim-öğretim görevini yerine getirirken aile ortamının çocuk üzerindeki etkilerine dayanmak ve onlardan hareket etmek zorundadır. Aile ortamının çocuk üzerindeki etkisi, okulun eğitim anlayışına çok uygun olabilir ya da tam tersi, okul tarafından istenmeyen türde olabilir. Bu durumda amacı 'çocuğun çok yönlü eğitimi ve öğretimini' güçlendirmek olan okulun, bu işlevini yerine getirebilmesi için gerekli önlemleri alması gerekir" (Zembat & Unutkan, 2001). Okulun bu önlemleri alabilmesi için öncelikle öğrenci ve aileyi yakından tanıması gerekir. Ev ziyaretleri, öğrenci ve aileyi kendi doğal ortamında gözlemlemek için oldukça uygun bir aile iletişim yöntemidir.

Eğitim, çevresindeki her türlü olumlu ve olumsuz gelişmeden etkilenen çok yönlü bir kavramdır. Okul, öğretmen, çevre, aile, eğitim programı, eğitim sistemi vb. birçok etken çocuğun eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuğun davranışı ve performansı üzerinde; ailenin maddi ve sağlık sorunları, komşular ve akrabalarla ilişkili problemlerin hepsi etkilidir (Finger & Bamford, 2010). Ailenin yaşadığı evin fiziksel imkânları, evin oda ve bölümleri, evde yaşayan kişi sayısı, çocuk sayısı, çocuğa ait bir odanın var olup olmadığı, yaşanılan bölgenin kırsal veya kentsel olması, ailenin eğitim düzeyi, gelir durumu, çocuğa zaman ayrılması ve ayrılan zamanın kalitesi, tek ebeveynle yaşama vb. etkenler; çocuğun akademik başarısı ve davranışları üzerinde büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci aileleri hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. "Ancak veli profil bilgileri öğretmenlerin ders işleyişinde ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarını yönetmede bir rehber olabilir" (Uğurlu, 2016, 34). Bunun için de okul-aile ilişkisi büyük önem arz etmekte, okul-aile ilişkisinin gelişmesi için okul yönetimi ve öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencilerin toplum içindeki rollerini gerçekleştirmeleri, başkalarıyla iyi ilişkiler kurarak iş birliği içinde çalışmaları, çevrelerine uyum sağlayarak mutlu ve iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmeleri ilköğretim kurumlarının amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için okuldaki tüm ilgililer iş birliği içerisinde çalışarak çaba sarf etmektedirler.

"Okul, çevresinin özelliklerini taşıyan küçük bir organizmadır" (Aytaç, 2013). Okullar, eğitim sisteminin toplumla en çok ilişkide bulunan öğesidir. Dolayısıyla eğitim sürecinde okul çevresini, çevre de okulu etkilemektedir. Öğrencinin gelişimi için öğretmen, öğrenci ve veli arasında sıkı bir ilişki gerekmektedir. "Anne, baba ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmaları, tüm öğrenim hayatının temelini oluşturan ilkokul öğrenimi için en uygun yoldur" (Oktay, 1983, 200). Bu anlamda çevre incelemesi, öğretmenlerin okullarda yapmaları gereken çalışmalardan biri olmalıdır. Yapılan inceleme ile öğretmenler okul ve sınıf adına çevreden hangi amaçla, nasıl yararlanacaklarını belirlemiş olurlar. Çevre incelemesi ile bireylerin inançları, değerleri, tutumları, sosyokültürel özellikleri, yaşam tarzları ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olunur. Elde edilen bilgiler ise öğrenci ve ailesinin daha yakından tanınmasını, öğrenci-öğretmen ilişkisinin daha nitelikli olmasını sağlar.

Öğrencilerin okul içi ve okul dışı davranışları takip edilerek gerekli kayıtlar tutulmalı ve bu konuda okul yönetimi, rehberlik servisi ve aile iş birliği yapmalıdır. Aile de olumsuz davranışlar konusunda gerekli hassasiyeti göstererek tutarlı davranışlar sergilemelidir. "Aile bireyleri arasında farklı çocuk yetiştirme anlayışı söz konusuysa, belirli bir düzen ya da kural yoksa bu bireylerin yetiştirdiği çocukta disiplinden söz edilemez" (Çağlar, 2008, 144). Ailelerin eğitim düzeyi, okul ile olan ilişkilerini belirleyen etkenlerden biridir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler okul-aile ilişkisine önem verirken, eğitim düzeyi daha düşük olan aileler çocukların eğitim sürecine çok katılmamaktadır. Böyle bir durumda okul-aile ilişkisini geliştirmek adına okul yönetimi, rehberlik servisi ve öğretmene daha çok iş düşmektedir.

Ev ziyaretleri; öğretmenin, velilerle olan iş birliği ve iletişimini artırmak, öğrenciyi sürekli yaşadığı ev ortamında gözlemlemek ve aileye daha sağlıklı rehberlik etmek için yapılan planlı etkinliklerdir (Yiğit & Bayrakdar, 2006, 90). Okul-aile ilişkisini geliştirmek anlamında ev ziyaretleri oldukça etkili bir yöntemdir. Özellikle eğitim

öğretim sürecinin başında yapılan ev ziyaretleri, öğretmen ile aile arasındaki iletişimi güçlendiren bir etkinliktir. Yapılan ev ziyaretleri sayesinde aileler eğitim sürecinde kendilerine ihtiyaç duyulduğunu hissetmekte, öğretmen ve okula karşı olumlu tutum sergilemektedirler. Öğrenciler yaşadığı aile ortamında daha yakından tanınmakta, öğretmen açısından öğrenciye dair her şey daha da anlamlı hale gelmektedir. Öğrencinin çalışma koşulları ve sorunları yerinde görülmekte, çözüm yolları aranmaktadır. Ev ziyaretleri sayesinde ihtiyaç sahibi, sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler tespit edilmekte ve ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır. Ev ziyareti yapılan öğrencilerin okula ve öğretmene bakış açısı olumlu yönde etkilenmektedir. Kendileri ile ilgilenildiği, önemsendikleri mesajını alan öğrencilerin eğitime karşı motivasyonları sağlanmakta; saygı, sorumluluk ve akademik başarılarında artış görülmektedir (Binicioğlu, 2010). Yapılan araştırmalar okul-aile iş birliği ile öğrencilerin akademik başarılarında artış görüldüğü, öğrencinin okula ve derse olan ilgi ve motivasyonunun arttığı, olumsuz tutum ve davranışların azaldığı sonuçlarını ortaya koymuştur (Gülcan & Taner, 2011; Çayak, 2013). Aile ile iletişime geçmek ve iş birliği sağlamak konusunda oldukça etkili bir yöntem olan ev ziyaretlerinin, tüm bu etkilerine rağmen okullarda istenilen düzeyde gerçekleştirilmediği gözlenmektedir. Bu konuda yapılmış ve yapılacak olan çalışmaların ev ziyaretlerini artıracağına, aile ile gerçek anlamda ilişki kurularak eğitim sürecine ailenin işlevsel olarak dahil edileceğine, daha yakından tanınan öğrencilerin davranış ve performanslarının daha sağlıklı değerlendirileceğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda yapılan ev ziyaretlerinin sonuçlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler için ev ziyaretleri gerekli midir?
2. Öğretmenler hangi amaçlarla ev ziyareti yapmaktadır?
3. Ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesinde nasıl bir yol izlenmektedir?
4. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen ev ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nasıldır?
5. Gerçekleştirilen ev ziyaretlerinin öğrenci davranışlarına etkisi nelerdir?
6. İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede ev ziyaretlerinin bir etkisi var mıdır?
7. Ev ziyaretlerinin öğretmen-veli iş birliğine yönelik etkileri nelerdir?
8. Ev ziyareti yapan öğretmenlerin, ziyaret sonrasında öğrenci ve ailesine bakış açılarında ne gibi değişimler yaşanmaktadır?
9. Öğretmenlerin ev ziyareti sırasında karşılaştığı güçlükler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) araştırma modeli esas alınmıştır. "Olgubilim araştırmaları, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak açıklamalar, örnekler ve deneyimler sunabilmektedir" (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma, nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada, ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesindeki amaç; çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlikler olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokulların farklı sınıf düzeylerinde görev yapan 54 gönüllü öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilimleri

araştırmalarına daha uygun bir teknik olarak görülmektedir" (Türnüklü, 2000). Görüşme, önceden hazırlanan soruların katılımcılara sorulması ve alınan yanıtların kaydedilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin esnekliği ile bazı görüşmelerde detaylı bilgi almak amacıyla katılımcılara ek sorular yöneltilmiştir. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum), ikinci bölümünde ise ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaya yönelik dokuz açık uçlu soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yöntemiyle toplanmıştır. "Görüşme, araştırmacının önceden hazırladığı soruları sorarak karşısındakinin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir" (Kuş, 2003). Briggs'e (1986) göre; görüşme yöntemi bireylerin deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikâyetlerini, duygularını, bakış açılarını ve inançlarını ortaya koymakta etkili bir yöntemdir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2018: 129). Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla ilkokul ve ortaokulda görev yapan 54 öğretmen ile "yarı yapılandırılmış görüşme" yapılmıştır. Görüşmeler, formda yer alan soruların sorulması ve alınan yanıtların not alınarak kaydedilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amacı ve görüşme formunda bulunan sorulardan yola çıkarak verilerin organize edileceği temalar oluşturulmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Görüşme yapılan bireylerin ifadelerine sık sık yer verilerek konuya bakış açıları, konu hakkındaki duygu ve düşünceleri ilk elden yansıtılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 5-28 yıl arasında değişmektedir. Araştırma bulguları; İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 54 öğretmen ile görüşülerek elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda; ev ziyaretlerinin gerekliliği, ne tür amaçlarla nasıl bir yol izlenerek gerçekleştirildiği, öğrencinin akademik başarısına ve davranışlarına nasıl etki ettiği, okul-aile iletişimi ve iş birliğine yansımaları, ev ziyaretleri sonrasında öğrenci, aile ve öğretmende herhangi bir değişim yaşanıp yaşanmadığı, ev ziyareti sırasında karşılaşılan güçlüklerin olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Ev Ziyaretlerinin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Görüşmeye katılan 54 öğretmenden 44'ü; ev ziyaretlerinin öğrencinin yaşadığı yerin yakından görülmesini sağlaması, okul-aile iletişimini güçlendirmesi, ailenin önemsendiğini hissederek eğitime daha çok dâhil olması, okul-aile işbirliğini kolaylaştırması, öğrenciyi ve aileyi daha yakından tanıma imkânı sunması, ailenin sosyoekonomik durumu hakkında bilgi edinilebilmesi, öğrencinin akademik başarısına ve davranışlarına olumlu etkilerinin olması, velilerin çeşitli konularda bilgilendirilmesine olanak sunması gibi nedenlerle ev ziyaretlerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Görüşülen öğretmenlerden dördünün ev ziyaretlerinin gereksiz olduğu, altısı ise öğrenci ve durumuna göre gerekli olup olmadığının değişebileceği görüşünü dile getirmişlerdir.

Tablo 1.

Ev Ziyaretlerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşler.

Görüşler	Katılımcı Kodu	F
Ev ziyaretleri gereklidir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö51, Ö52, Ö54	44
Ev ziyaretleri gereksizdir.	Ö15, Ö18, Ö47, Ö50	4
Gerekliliği öğrenci ve duruma göre değişiklik gösterebilir.	Ö6, Ö14, Ö25, Ö35, Ö43, Ö53	6

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

Ö2: "Çocuğun yaşadığı alanı görebilmek, ailenin sosyoekonomik durumuyla ilgili fikir edinmek, en doğal en samimi en gerçek ortamında görebilmek için gereklilik bir tarafa zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum." (Kadın, Hizmet Süresi:11 yıl)

Ö14: "Bazı öğrenciler için gerekli olduğunu düşünüyorum. Evrak doldurma, fotoğraf çekme gibi eylemlerde bulunmadan yapılan ev ziyareti bazı öğrenciler için faydalı olabilir. Diğer türlü ziyaretin anlamı bozuluyor, zorunlu olarak gerçekleştirildiği hissi uyandırıyor. Oysa amaç öğrencinin ev koşullarını görmek, evdeki davranışlarını ve yaşadığı çevreyi gözlemlemek, velisi ile özel ve detaylı konuşabilmek olmalı." (Erkek, Hizmet Süresi: 20 yıl)

Ö47: "Bence ev ziyaretleri gereksiz ve anlamsız. Birçok yönden emniyetsiz de buluyorum. Velilerin ev halini bilmek, görmek, derecelendirmek öğretmenlerin görevi değil diye düşünüyorum." (Erkek, Hizmet Süresi: 18 yıl)

Ö53: "Ev ziyaretlerini bazı öğrenciler için gerekli buluyorum. Özellikle davranış sorunları olan öğrencilerin istenilen davranışları geliştirmeleri ve başarılarının artırılması açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Aileyi sürece katmak ve okul-aile iş birliğini sağlamak için güzel bir yol. Ancak tüm öğrenciler için yapılması gerektiğini de düşünmüyorum." (Kadın, Hizmet Süresi:20 yıl)

Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilme Amaçlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara ne tür amaçlarla ev ziyaretinde bulundukları sorulmuştur. Tablo 2'ye göre katılımcılardan 20'si, aileyi daha yakından tanımak amaçlı ev ziyareti gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Görüşülen katılımcılardan 17'si, öğrencinin yaşadığı ortam ve çevre hakkında bilgi edinmek, gözlem yapmak amacıyla ev ziyareti gerçekleştirmiştir. Öğretmen-veli iletişimi ve okul-aile iş birliği için ev ziyaretinden bulunan katılımcı sayısı 13'tür. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların 12'si problemli davranışlar sergileyen öğrencilere ev ziyaretinde bulunarak problemin kaynağına inmeyi, 11'i ise ailelerin sosyoekonomik düzeyi hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Katılımcılardan 10'u öğrencinin çalışma ortamını görmek, yedisi öğrenciyi daha yakından tanımak, altısı aile içi ilişkileri gözlemlemek, altısı öğrencinin başarı durumunu görüşmek amaçlı ev ziyaretinde bulunduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcı öğretmenler ise öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını görüşmek, öğrenci ilgi ve motivasyonunu sağlamak, devamsızlık durumlarını ve nedenlerini görüşmek için ev ziyaretinde bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan beşi sağlık sorunu, cenaze gibi durumlarda ev ziyareti yaptığını, bunun aile ile ilişkilerde yakınlık ve samimiyet kurduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi öğrenci ve ailelerin kendilerini değerli ve önemli hissetmeleri için ev ziyaretinde bulunurken, ikisi ise proje kapsamında zorunlu tutulduklarından ev ziyareti gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Tablo 2.

Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilme Amaçları.

Görüşler	Katılımcı Kodu	F
Aileyi tanımak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40, Ö41, Ö48, Ö51, Ö52	20
Yaşadığı ortamı ve çevreyi görmek	Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö19, Ö22, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö34, Ö35, Ö40, Ö41, Ö44, Ö48	17
Öğretmen-veli iletişimi ve iş birliği sağlamak	Ö4, Ö10, Ö15, Ö21, Ö30, Ö32, Ö33, Ö36, Ö39, Ö41, Ö46, Ö53, Ö54	13
Problemli davranışların nedenlerini belirlemek	Ö4, Ö14, Ö18, Ö20, Ö21, Ö37, Ö39, Ö42, Ö43, Ö44, Ö49, Ö51	12
Ailenin sosyoekonomik düzeyi hakkında bilgi edinmek	Ö2, Ö3, Ö12, Ö13, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö39, Ö44, Ö54	11
Öğrencinin çalışma ortamını görmek	Ö2, Ö8, Ö9, Ö15, Ö17, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30, Ö34	10
Öğrenciyi yakından tanımak	Ö11, Ö12, Ö32, Ö33, Ö41, Ö52, Ö54	7
Aile ilişkilerini gözlemlemek	Ö2, Ö3, Ö27, Ö34, Ö35, Ö54	6
Öğrenci başarı durumlarını görüşmek	Ö13, Ö16, Ö22, Ö23, Ö37, Ö45	6
Sağlık sorunları, cenaze vb.	Ö4, Ö14, Ö29, Ö34, Ö52	5
Motivasyonu artırmak	Ö17, Ö23, Ö31, Ö38, Ö45	5
Devamsızlık durumlarını görüşmek	Ö5, Ö8, Ö16, Ö42	4
Aileye ve öğrenciye, kendilerini değerli hissettirmek	Ö31, Ö41	2
Zorunlu tutulmak	Ö47, Ö50	2

Katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö14: "Hastalık, ameliyat, cenaze gibi amaçlarla ev ziyareti yapıyorum. Davranışlarından çok kötü ortamlarda yaşadığını düşündüğüm öğrencilerin evine de ziyarette bulunuyorum ama bu amaçla gittiğimi hissettirmemeye çalışıyorum." (Erkek, Hizmet Süresi: 20 yıl)

Ö16: "Başarı durumu iyi olan öğrencileri tebrik etmek, başarı durumu sınıfın altında olan öğrenciler için daha iyi bir yol bulmak, devamsızlık sorunu olan öğrencileri okula kazandırmak için ailelere ev ziyaretinde bulunuyorum." (Kadın, Hizmet Süresi: 7 yıl)

Ö27: "Çocuğun ailesi, yaşantısı, maddi-manevi durumu, evdeki davranışları hakkında bilgi sahibi olmak amaçlı ev ziyareti gerçekleştiriyorum." (Kadın, Hizmet Süresi: 10 yıl)

Ö30: "Öğrencilerin çalışma ortamını, nasıl bir ortamda büyüdüğünü görmek için yapıyorum. Bir de ailenin okul ile iş birliği yapması açısından faydalı oluyor. Çocukla ilgili bazı durumlarda birlikte yol çizebiliyoruz." (Kadın, Hizmet Süresi:6 yıl)

Ö31: "Öğretmenin öğrenci ve veliyi ziyaret ederek onlara vakit ayırmasının, onlara verilen değeri gösterdiğine inandığım için ziyaret ediyorum. Değer verildiğini gören öğrenci ve velinin derse daha çok önem verdiğini gözlemledim." (Kadın, Hizmet Süresi: 15 yıl)

Ö43: "Sınıfta problem çıkaran öğrencilerin asıl sorunlarının ne olduğunu anlamak amacıyla ev ziyaretleri yapıyorum." (Kadın, Hizmet Süresi: 23 yıl)

Ö50: "Misafirim Öğretmenim Projesi kapsamında ev ziyareti yapmak durumunda kaldım. Proje gereği tüm öğretmenlerden ev ziyareti yapılması istenmişti. Bende mecbur kaldığım için birkaç ev ziyaretinde bulundum." (Kadın, Hizmet Süresi, 18 yıl)

Ö54: "Ev ziyaretlerini öğrenciyi daha yakından tanımak, ailesiyle ilişkilerini gözlemlemek, çocukla ilgili aile ile iş birliği ve iletişim halinde olmak, çocukla ilgili problemlerin çözümüne yönelik ipuçları bulmak için yapıyorum." (Kadın, Hizmet Süresi: 20 yıl)

Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilmesinde İzlenen Yollara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere ev ziyaretlerini gerçekleştirirken nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Tablo 3'e göre katılımcıların tümü ev ziyareti yapmadan önce aileyle görüşerek uygun gün ve saatin birlikte belirlendiğini ifade etmiştir. Katılımcıların sekizi ziyareti gerçekleştirecekleri öğrencileri belirlerken öncelik sırasına dikkat ettiklerini; devamsızlık yapan, başarı düzeyi düşük olan, davranış problemleri gösteren öğrencilere öncelik verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların biri sınıf listesindeki sıralamayı dikkate alarak ev ziyaretinde bulunduğunu, başka bir katılımcı ise tüm öğrencilere gitmeye çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcılardan beşi rehber öğretmen, müdür yardımcısı veya ilgili branş öğretmenleriyle birlikte ev ziyareti gerçekleştirmektedir. Katılımcılardan beşi de sadece davet edildikleri ailelere ev ziyaretinde bulunduklarını dile getirmiştir. Katılımcılardan dördü ev ziyaretini kısa tuttuklarını, ikisi ise ailenin hazırlık yapmaması için önceden bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan üçü gözlem veya görüşme formları kullandıklarını, ikisi ise ailenin rahat hissedeceği samimi bir iletişim kurmaya çalıştığını, rahat bir şekilde yanıtlayacağı türden sorular yönelttiğini belirtmiştir.

Tablo 3.

Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilmesinde İzlenen Yollar.

Görüşler	Katılımcı Kodu	F
Veli ile önceden görüşerek randevu almak	Tüm katılımcılar	54
Gerekli görülen öğrencilere öncelik vermek	Ö8, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö33, Ö34	8
Okuldaki idareci veya öğretmenlerle birlikte gitmek	Ö35, Ö36, Ö42, Ö43, Ö45	5
Davet edildikleri ailelere gitmek	Ö8, Ö20, Ö27, Ö28, Ö48	5
Ziyareti kısa tutmaya çalışmak	Ö2, Ö24, Ö39, Ö52	4
Gözlem veya görüşme formu kullanmak	Ö1, Ö25, Ö53	3
Aileye hazırlık yapmaması konusunda bilgilendirme yapmak	Ö14, Ö15	2
Rahat ve samimi bir iletişim kurmaya çalışmak	Ö3, Ö41	2
Gündüz saatlerinde ziyaret etmek	Ö4	1
Sadece bayanların bulunduğu bir zamanda ziyareti gerçekleştirmek	Ö31	1
Sınıf listesindeki sıralamaya göre ziyaret etmek	Ö19	1
Tüm öğrencilere ziyarette bulunmaya çalışmak	Ö32	1

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

Ö8: "Öncelikli olarak devamsızlık yapan veya başarı düzeyi düşük olan öğrencilere ev ziyareti yapmayı tercih ediyorum. Aileyle telefon görüşmesi yaparak ev ziyareti yapmak istediğimi, uygun gün ve saati bana belirtmelerini rica ediyorum. Bazen de onlar beni davet ediyor, davet edildiğim ailelere de gidiyorum." (Erkek, Hizmet Süresi: 11 yıl)

Ö15: "Ziyaret etmek istediğimi aileye iletip müsait oldukları bir zaman diliminde gidiyorum. Herhangi bir hazırlık yapmamaları konusunda önceden de bilgi veriyorum. Sonuçta yiyip içmek için gitmiyorum. Durumu olan var olmayan var, kimse mahcup olsun istemiyorum. Zaten bir öğretmenin ziyaret ettiği yerde yiyip içmesini etik de bulmuyorum." (Erkek, Hizmet Süresi: 21 yıl)

Ö31: "Hem onlara hem bana uygun olması açısından dersimin boş olduğu bir zaman dilimine denk gelecek

şekilde, aileyle görüşüp gideceğim günü belirliyorum. Evde sadece bayanların olacağı bir anda gitmek istediğimi de ayrıca belirtiyorum. Sonuçta gittiğimiz insanları da tanımıyoruz. Arabamla adrese göre gidiyorum." (Kadın, Hizmet Süresi: 15 yıl)

Ö36: "Sınıf rehber öğretmeni veli ziyareti randevusunu ayarlıyor. Öğrencinin derslerine giren öğretmenlerden müsait olanlar da davet ediliyor. Mümkün olduğu kadar katılım sağlanmaya çalışılıyor." (Erkek, Hizmet Süresi: 18 yıl)

Ö42: "Ev ziyaretlerine sınıf rehber öğretmeni, müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmeniyle birlikte gidiliyor. Tabii duruma göre branş öğretmeni de katılabiliyor. Aileye önceden haber verilip müsait olup olmadıkları öğreniliyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 6 yıl)

Ev Ziyaretlerinin Öğrencinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Görüşmeye katılan öğretmenlere, yapılan ev ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ne tür etkileri olduğu sorulmuştur. Tablo 4'e göre katılımcıların 46'sı, ev ziyaretlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini, kendisinin önemsendiğini gören öğrencinin başarmak için daha çok gayret gösterdiğini, motivasyon ve özgüvenlerinin arttığını ifade etmiştir. Katılımcılardan biri bu konuda kararsız olduğunu, iki katılımcı ise bazı öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki etse de bazılarına herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Görüşleri alınan beş katılımcı ev ziyaretlerinin öğrenci akademik başarısına herhangi bir etkisi olmadığını, dört katılımcı ise başlangıçta olumlu etkileri görülse de ev ziyaretlerinin devam etmemesi durumunda öğrencilerin eski haline döndüklerini belirtmiştir.

Tablo 4.

Ev Ziyaretlerinin Öğrencinin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkileri.

Görüşler	Katılımcı Kodu	f
Akademik başarı artar.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54	46
Akademik başarıyı etkilemez.	Ö6, Ö17, Ö43, Ö47, Ö50	5
Bazı öğrencilerde akademik başarı artarken bazılarını etkilemez.	Ö25, Ö31	2
Başlangıçta akademik başarı artar, ev ziyaretlerinin devam etmemesi durumunda eski haline döner.	Ö4, Ö15, Ö18, Ö32	4
Kararsızım.	Ö5	1

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

Ö4: "Ev ziyaretleri çocukların akademik başarısını artırıyor. Çünkü çocuk evine gidildiğinde kendisinin önemsendiğini görünce motivasyonu artıyor ve başarmak için daha çok gayret göstermeye başlıyor. Fakat ev ziyareti bir kereye mahsus olduğunda, öğrencinin gelişimi iyi takip edilmediğinde akademik başarının eski haline döndüğüne de şahit olduk." (Erkek, Hizmet Süresi: 19 yıl)

Ö17: "Ev ziyareti sonrasında öğrencinin akademik başarısında bir artma görmedim. Bu yüzden ev ziyaretlerinin akademik başarıya olumlu bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Sadece ev ziyareti yaptığım çocuğun bana daha yakın hissettiğini fark ettim, o kadar." (Kadın, Hizmet Süresi: 15 yıl)

Ö25: "Bazı öğrencilerde akademik başarıda artış görülebiliyor ancak bazı öğrencilerde bu anlamda değişen hiçbir şey olmuyor." (Erkek, Hizmet Süresi: 8 yıl)

Ev Ziyaretlerinin Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara ev ziyaretlerinin öğrenci davranışlarına ne tür etkileri olduğu sorulmuştur. Tablo 5'e göre görüşmeye katılan öğretmenlerin 49'u, öğrencilerin çeşitli davranışlarında olumlu yönde gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmiştir. Kendilerine değer verildiğini ve önemsendiğini hisseden öğrencilerde gayret ve özenin arttığını, olumsuz davranışlar göstermemek adına daha dikkatli davrandıklarını, iletişim becerileri açısından kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, öğretmene ve okula karşı sevgi ve bağlılıklarının arttığını, mutlu olduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan biri ziyaret sonrasında öğrencilerin gereksiz bir samimiyet gösterdiğini, ayrıca ziyaret edilen ve edilmeyen öğrenciler arasında gerginlikler yaşandığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen, ev ziyaretleri sonrasında bazı öğrencilerde olumlu gelişmeler kaydedilirken bazı öğrencilerde hiçbir değişiklik görülmediğini belirtmiştir. Görüşleri alınan katılımcılardan ikisi ise, ev ziyareti yaptığı öğrencilerde ziyaret sonrasında hiçbir davranış değişikliği gözlenmediğini ifade etmiştir.

Tablo 5.

Ev Ziyaretlerinin Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkileri.

Görüşler	Katılımcı Kodu	f
Olumlu yönde değişim	Ö1, Ö13, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30, Ö35, Ö36, Ö40, Ö43, Ö45, Ö49	14
Sevgi, saygı, mutluluk, özen, gurur vb. etkiler	Ö2, Ö12, Ö15, Ö20, Ö29, Ö33, Ö34, Ö37, Ö40, Ö42, Ö43, Ö46, Ö51, Ö53	14
Gayret, samimiyet, motivasyon.	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö27, Ö28, Ö35, Ö40, Ö41, Ö48, Ö51, Ö54	17
Güvende ve değerli hissetme	Ö11, Ö17, Ö34, Ö35, Ö38, Ö40, Ö44, Ö54	8
Olumsuz davranışlarda azalma	Ö4, Ö6, Ö12, Ö20, Ö25, Ö26, Ö31, Ö33, Ö34, Ö42, Ö43, Ö44, Ö52, Ö53	14
İfade becerilerinde artış	Ö2, Ö6, Ö37, Ö54	4
Gereksiz samimiyet	Ö50	1
Ziyaret edilen-edilmeyen öğrenciler arasında gerginlik	Ö50	1
Bazı öğrencilerde olumlu değişimin gözlenmesi, bazılarında değişim yaşanmaması durumu	Ö16, Ö39	2
Değişiklik gözlenmemesi	Ö32, Ö47	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö6: "Davranış bozukluğu olanlarda olumlu değişimler gördüm. Sürekli şikâyet aldığım öğrencilerde, şikâyet edilen türden davranışlar azalmaya başladı. Bir de çekingen öğrenciler kolay kolay benimle iletişime geçmezken, ziyaret sonrasında daha rahat iletişime geçip, kendilerini daha rahat ifade etmeye başladılar." (Erkek, Hizmet Süresi: 12 yıl)

Ö12: "Ev ziyareti yaptığım öğrencilerde, bana karşı sevgi ve saygılarında artış gözlemledim. Evlerine gittiğimde çok mutlu olmuşlardı zaten. Bir de olumsuz davranışları olan öğrenciler, ev ziyareti sonrasında okulda ve sınıfta daha özenli davranıyorlar. Bu tür davranışları göstermemek adına gayret gösteriyorlar." (Erkek, Hizmet Süresi: 6 yıl)

Ö19: "Çocuklar evlerine gittikten sonra kendilerine daha yakın hissediyorlar beni. Bu yakınlıktan olsa gerek daha gayretli oluyorlar her anlamda. Daha samimi davranıyorlar ve okula, derse karşı da daha motive oluyorlar." (Erkek, Hizmet Süresi: 12 yıl)

Ö32: "Ev ziyareti sırasında öğrenciyi daha yakından tanıma şansı yakalanıyor. Öğrenci ile sohbet edilip

yakınlık kurulabiliyor. Ama ziyaret sonrasında öğrenci davranışlarına yansıyan bir değişim gözlemlemedim hiç." (Kadın, Hizmet Süresi: 7 yıl)

> *Ö40: "Gönüllülük esasına dayalı gidildiğinde öğrenciler üzerinde çok olumlu etkiler gözlemleniyor. Öğretmenleri tarafından değerli hissedildiğini düşünerek okulda da öğretmenlerine ve derslerine karşı daha ilgili, özenli ve duyarlı hale gelebiliyor öğrenci. Öğretmene olan sevgisinde, derslere karşı motivasyonunda artış oluyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 5 yıl)*
> *Ö50: "Yaptığım ev ziyaretleri sonrasında öğrencilerin daha rahat, gereksiz samimi davrandıklarını gördüm. Hiç hoşuma gitmedi bu durum. Bir de ev ziyareti yapmadığım çocuklarla aralarında gerginlik yaşadılar. Herkese gitmem de mümkün değil." (Kadın, Hizmet Süresi: 18 yıl)*

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesinde Ev Ziyaretlerinin Rolü

Araştırmaya katılan öğretmenlere, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek konusunda ev ziyaretlerinin etkilerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Tablo 6'ya göre katılımcıların 45'i, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek konusunda ev ziyaretlerinin önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmiştir. Doğal ortamında gözlenen öğrencilerin davranışlarının nedenlerini gözlemleme fırsatı bulduklarını, nedenlerin bilinmesi durumunda doğru çözüm yollarını daha kolay bulabildiklerini, veli ile iş birliği yaparak doğru yönlendirmeler ile bu sorunu büyük ölçüde çözüme kavuşturduklarını ifade etmiştir. Görüşleri alınan katılımcılardan üçü, istenmeyen davranışlarda ilk zamanlarda azalma görülse de kısa sürede aynı davranışların yeniden görüldüğünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen ise ev ziyaretlerinin bazı öğrencilerde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 6.

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesinde Ev Ziyaretlerinin Rolü.

Görüşler	Katılımcı Kodu	f
İstenmeyen davranışları önlemede ev ziyaretleri etkilidir.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö52, Ö53, Ö54	45
Ev ziyaretlerinin istenmeyen davranışları önlemede bir etkisi yoktur.	Ö15, Ö47, Ö50, Ö51	4
Ev ziyaretleri, istenmeyen davranışları bir süreliğine önler.	Ö8, Ö18, Ö32	3
Ev ziyaretleri, bazı öğrencilerde istenmeyen davranışları önlerken bazılarında etkili değildir.	Ö16, Ö20	2

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö11: "Kesinlikle evet. Ev ziyareti yaptığınızda bazen istenmeyen davranışların aileden kaynaklandığını da görebiliyorsunuz. Yani sorunun nedenini görmüş oluyorsunuz. Nedeni bilinen sorunlu davranışların ortadan kalkması için daha doğru çözüm yolları bulmuş oluyorsunuz. Aile ile iş birliği de yaparak amaca daha kolay ulaşıyorsunuz." (Kadın, Hizmet Süresi: 10 yıl)

Ö20: "Bazen etkili oluyor ama bazı öğrenciler için fark etmiyor. Öğrencinin dersleri iyi ise davranış sorunları düzeltilebiliyor. Aile ile iletişim iyiyse düzeltilmesi daha da kolay oluyor. Ama hem derslerde başarısız olup hem de davranış sorunları olan öğrencilerde ev ziyaretlerinin pek etkisini görmedim." (Kadın, Hizmet Süresi: 23 yıl)

Ö32: "Kısa süreli olarak etkili oluyor. Ev ziyareti sonrasında bir süreliğine istenmeyen davranışlar azalıyor ama uzun vadede eski haline dönüyor öğrenci. Sürekli konuşup konuyu taze tutmak gerekiyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 7 yıl)

Ö47: "Hayır, düşünmüyorum. Ziyaret ettiğim öğrencilerde bir davranış değişikliği gözlemlemedim." (Erkek, Hizmet Süresi: 18 yıl)

Ö51: "Ev ziyaretleri öğrencinin okula ve öğretmene olan ilgisini biraz artırabilir ama istenmeyen davranışları önlemek için ev ziyaretlerinin çok da elzem olduğunu düşünmüyorum. Evine gittiğim halde aynı sorunlu davranışlara devam eden de oldu, evine gitmeden yaptığım farklı uygulamalarla sorunlu davranışlarında azalma gördüğüm öğrenciler de oldu." (Kadın, Hizmet Süresi: 20 yıl)

Ev Ziyaretlerinin Öğretmen-Veli İşbirliğine Etkilerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan katılımcılara, ev ziyaretlerinin öğretmen-veli iş birliğine yönelik etkileri sorulmuştur. Tablo 7'ye göre katılımcıların 33'ü, velilerin kendileri ile daha rahat iletişim kurduklarını, öğretmenleri kendilerine daha yakın hissettiklerini, bunun da öğretmen-veli iş birliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların 25'i velilerin ziyaret sonrasında okulu ve eğitimi daha çok önemsediklerini, gereken durumlarda okula ve öğretmene destek olmaya çalıştıklarını, çocuğu ile ilgili her türlü durumda iş birliği yapmak konusunda daha istekli olduklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan 11 katılımcı; eğitime, okula veya öğretmene karşı olumsuz tutumlara sahip olan velilerde büyük ölçüde olumlu değişmeler gözlemlediklerini, velilerin ziyaret sonrasında daha yapıcı ve olumlu bir tutum sergilediklerini, öğretmene karşı daha çok güven duyduklarını ifade etmiştir. Görüşülen iki katılımcı ise, yapılan ev ziyaretlerinin öğretmen-veli iş birliğine herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 7.

Ev Ziyaretlerinin Öğretmen-Veli İşbirliğine Etkileri.

Görüşler	Katılımcı Kodu	f
Velilerin öğretmenler ile daha rahat iletişim kurmaları, kendilerini yakın hissetmeleri.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö38, Ö40, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54	33
Velilerin okulu daha çok önemsemeleri ve yardımcı olmaya çalışmaları.	Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö24, Ö27, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö41, Ö43, Ö48, Ö49, Ö52, Ö53	25
Velilerin olumsuz tutumlarının olumlu yönde değişmesi, velilerin öğretmene ve okula güven duymaları.	Ö5, Ö6, Ö10, Ö19, Ö20, Ö24, Ö32, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54	11
Öğretmen-veli iş birliğine etki etmemesi.	Ö47, Ö50	2

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: "Ev ziyaretinden sonra veli ile daha iyi iletişim kuruluyor, arada bir bağ gelişiyor. Velinin olumsuz bir tutumu varsa kurulan yakınlık ile olumlu bir tutum sergilemeye başlıyor. İş birliği yapmak istediğimizde bunu daha kolay yapabiliyoruz." (Erkek, Hizmet Süresi: 6 yıl)

Ö24: "Veli de öğrenci de ev ziyaretinden sonra daha iş birlikçi oluyor. Her ikisinin de öğretmene duyduğu yakınlıkla birlikte çabası artıyor. Okulu daha çok önemseyerek daha fazla yardımcı olmaya çalışıyorlar. Ayrıca veli veya öğrencide okula, derse veya öğretmene karşı olumsuz bir tavır varsa bu da değişiyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 6 yıl)

Ö38: "Öğretmen-veli iş birliğine etkileri oluyor. Veli değer verildiğini görüp öğretmene olan saygısını artırıyor. Ben de ev ortamında hedefleri tekrar dile getirip bu noktada öğrenci ve velilerin de neler yapması gerektiğini söylemiş oluyorum. Evine gittiğim için daha yakın hisseden, daha rahat iletişim kuran veli de yardımcı olmak için daha çok gayret gösteriyor. Öğrencinin eğitim sürecini daha iyi takip ediyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 7 yıl)

Ö50: "Ev ziyaretleri sonrasında velilerin daha samimi, yakın davrandıklarını gözlemledim. Ancak öğrenci durumlarından ziyade ailenin diğer genel sorunlarının konuşulduğu, bu sorunlarla ilgili çözüm beklentisine girildiği bir ziyarete dönüşüyor. Öğrenciye yönelik herhangi bir öğretmen-veli iş birliği yapılamıyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 18 yıl)

Ö52: "Öğretmen-veli iş birliğine katkısı oluyor ziyaretlerin. Yanlış anlaşılmalar varsa o düzeliyor. Velilerin sahip olduğu olumsuz düşünceler, kurulan iletişim ve yakınlık sayesinde değişiyor. Sevgi, saygı ve hoşgörü artıyor. Daha güzel davranışlar gözlemliyorsunuz. Öğrenci veya aileden, öğrencinin yararına olacağını düşündüğünüz şeylerin yapılmasını istediğinizde, bu istekleri daha çok yerine getirmeye çalışıyorlar." (Kadın, Hizmet Süresi: 28 yıl)

Ev Ziyaretlerinin Öğretmenin Bakış Açısına Etkilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara, yapılan ev ziyaretlerinin öğrenci ve ailelerine bakış açılarına ne tür etkileri olduğu sorulmuştur. Tablo 8'e göre katılımcıların 41'i ev ziyaretleri sonrasında, öğrenci ve aileye bakış açılarında değişiklik yaşadıklarını, bazı durumların göründüğü gibi olmadığını fark ettiklerini belirtmiştir. Öğrenci ve aileyi daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını, yaşadıkları maddi-manevi tüm koşulları detaylı bir şekilde öğrenebildiklerini, bunların okul ortamında yeterince anlaşılamaması nedeniyle ziyaret sonrasında öğrenci ve aile hakkındaki düşüncelerinde farklılıklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan dokuzu, ev ziyaretlerinde yapılan gözlemler sonrasında, öğrenciye ve aileye daha iyi, daha doğru, daha başarılı yönlendirmeler yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan beş katılımcı, ziyaret sonrasında önyargılı oldukları bazı durumlarda öğrenci ve aileye karşı bakış açılarında değişiklikler yaşadıklarını; sekiz katılımcı ise ziyaret sonrasında bakış açılarında hiçbir değişiklik görülmediğini belirtmiştir.

Tablo 8.

Ev Ziyaretlerinin Öğretmenin Bakış Açısına Etkileri.

Görüşler	Katılımcı Kodu	f
Ziyaret sonrasında öğrenci ve aileye bakış açılarında değişim yaşanması.	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö52, Ö53, Ö54	41
Ziyaret sonrasında daha iyi, daha doğru, daha başarılı yönlendirmeler yapılması.	Ö3, Ö6, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20, Ö33, Ö52, Ö54	9
Önyargılı olunan bazı durumlarda ziyaret sonrasında bakış açılarının değişmesi.	Ö5, Ö21, Ö30, Ö32, Ö51	5
Ziyaret sonrasında öğrenci ve aileye bakış açılarında değişim yaşanmaması.	Ö1, Ö8, Ö12, Ö14, Ö23, Ö40, Ö47, Ö50	8

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: "Ziyaret sonrasında öğrenciye ya da aileye bakış açımda bir değişiklik yaşamadım. Her zaman herkese karşı objektif olunması gerektiğini düşünüyorum. O yüzden bir farklılık yaşamadım." (Kadın, Hizmet Süresi: 6 yıl)

Ö13: "Bakış açımda değişiklik oluyor. Öğrenci ve veliden ne istediğimde, neleri yapabileceklerini ziyaret sonrasında öğrenmiş oluyorum. Öğrenciye yönelik yaptığım yönlendirmeler daha doğru, daha başarılı oluyor. Yaşadıkları ortamları görmüş ve aile hayatıyla ilgili bazı durumları öğrenmiş oluyorum. Dolayısıyla daha farklı yaklaşıyorum öğrenci veya aileye." (Kadın, Hizmet Süresi: 8 yıl)

Ö21: "Bazı durumlarda öğrenciye ya da aileye karşı ister istemez önyargılı olabiliyoruz. Yaptığım ev ziyaretleri sonrasında önyargılı olduğum bazı öğrenci ve ailelere karşı bakış açım değişti. Bazı olayları, davranışları daha farklı yorumlamaya başladım." (Erkek, Hizmet Süresi: 12 yıl)

Ö41: "Mutlaka oluyor. Okulda çocukla belirli bir düzeyde iletişim kurabiliyoruz. Ama ev ortamında öğrenciyi ve aileyi gözlemlediğimde bazı durumların perde arkasını da görmüş oluyorum. Çocuğun bazı

davranışlarının nelerden kaynaklandığını anlamış oluyorum. Mesela ilgisiz olduğunu düşündüğüm bir velinin aslında başka problemlerle mücadele ettiğini, bu yüzden çocuğuyla yeterince ilgilenemediğini öğrenmiştim. Yani ister istemez ev ziyaretiyle edindiğim bilgilerden sonra bakış açımda değişiklikler yaşanıyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 5 yıl)

Ev Ziyaretlerini Gerçekleştirirken Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere, ev ziyaretlerini gerçekleştirirken herhangi bir güçlükle karşılaşıp karşılaşmadıkları sorulmuştur. Tablo 9'a göre katılımcıların 29'u, ev ziyareti gerçekleştirirken herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 10'u zaman problemi yaşadıklarını, tüm öğrencileri ziyaret edecek kadar vakit bulamadıklarını, ayrıca çalışan velilere ziyaretlerin akşam saatlerinde yapılmak zorunda olduğunu ve bunun da kendilerini zorladıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılanların üçü ulaşım noktasında sorun yaşadıklarını; iklim, adresin bulunamayışı, şahsi araçlarının olmaması gibi nedenlerle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların yedisi ev ziyaretleri sırasında tedirginlik yaşadıklarını, kiminle ve nasıl bir ortamla karşılaşacaklarını bilmediklerini ve bu nedenle güven problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri ev ziyaretlerinin özellikle kadınlar açısından son derece tehlikeli olduğunu ifade etmiştir.

Görüşleri alınan iki katılımcı, kız çocuklarını okutmak konusunda görüş ayrılığı yaşadığı ailelerle gerginlikler yaşandığını, tartışmanın büyümemesi için oldukça çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan beş kişi, ailelerin önceden hazırlık yapılmaması noktasında uyarılmasına rağmen hazırlık çabasına girdiğini, maddi imkanlarını zorladıklarını veya yeterince hazırlık yapamadıkları düşüncesiyle mahcubiyet yaşadıklarını, bu durumun da kendilerini üzdüklerini ifade etmiştir. Katılımcıların ikisi erkek olmaları nedeniyle tek başlarına ziyaret etmek noktasında güçlük yaşadıklarını, yanlarına bir kadın veli alarak veya tüm ev halkının evde bulunduğu akşam saatlerinde ziyaret etmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Görüşleri alınan katılımcılardan biri evlerine gidilen öğrencilerin ayrıcalıklı olduklarının zannedilmesi, biri de ev ziyareti sırasında gözlemledikleri ve öğrendikleri durumların kendisini yıprattığını, diğer üç katılımcı ise ev ziyareti yapmak istedikleri veliler tarafından kabul edilmediklerini ifade etmiştir.

Tablo 9.
Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler.

Görüşler	Katılımcı Kodu	f
Güçlükle karşılaşılmaması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö35, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö48, Ö49, Ö53	29
Zaman problemi	Ö2, Ö8, Ö11, Ö16, Ö25, Ö28, Ö32, Ö39, Ö50, Ö51	10
Ulaşım zorluğu	Ö34, Ö37, Ö51	3
Tedirginlik	Ö2, Ö31, Ö37, Ö42, Ö46, Ö50, Ö51	7
Görüş ayrılıkları nedeniyle yaşanan gerginlikler	Ö5, Ö38	2
Ailenin maddi yetersizliği nedeniyle duyduğu mahcubiyet	Ö6, Ö14, Ö36, Ö52, Ö54	5
Öğretmenin erkek olması nedeniyle karşılaşılan güçlükler	Ö19, Ö33	2
Ziyaret edilen öğrencilerin ayrıcalıklı olduğunun zannedilmesi	Ö11	1

Yıpranma	Ö2	1
Ziyaret taleplerinin reddedilmesi	Ö38, Ö39, Ö47	3

Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: "Zaman çok önemli. Yoğunluğumuzun arasında zaman yaratıp gitmek güçlük tabii. Bunun yanı sıra bazı ailelerin yaşadığı travmalara, yokluklara, sorunlara şahit olmak yıpratıcı. Bir de kapının arkasında ne ile, kim ile karşılaşacağımız belirsiz. Her türlü tehlikeyle karşı karşıya kalabiliriz. Bu da tedirginlik veriyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 11 yıl)

Ö5: "Daha önce görev yaptığım ilde yaşadığım bir problem olmuştu. Velinin özellikle kız çocuğunun okuması konusunda gerici tutumları nedeniyle gerginlik yaşamıştık. Kız öğrencilerin okuma yazmayı öğrendikten sonra okulla ilişkisinin kesilmesi gerektiğini düşünüyordu. Çocuğunu okutması için veliyi ikna etmeye çalışmıştık." (Erkek, Hizmet Süresi: 6 yıl)

Ö11: "Ev ziyareti sonrasında diğer velilerin bazıları, evine gidilen öğrencilere karşı ayrıcalıklı davranılıyor hissine kapılabiliyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 10 yıl)

Ö23: "Ev ziyaretlerini yaparken herhangi bir güçlükle karşılaşmadım. Hatta veliler oldukça misafirperver davranıyorlar. Öğretmeni iyi ağırlama gayretine giriyorlar." (Erkek, Hizmet Süresi: 10 yıl)

Ö33: "Erkek olduğum için genellikle akşam saatlerinde, tüm ev halkının geldiği vakitlerde ev ziyareti yapmam gerekiyor. Aile bireylerinin hepsinin eve gelmesi de geç saatlere denk geldiği için bu anlamda zorlanabiliyorum." (Erkek, Hizmet Süresi: 5 yıl)

Ö34: "Ev ziyaretlerinde ulaşım dışında bir güçlük yaşamadım. Adres bulmak zor olabiliyor, kış şartlarında ziyaretler biraz daha güç oluyor." (Kadın, Hizmet Süresi: 13 yıl)

Ö39: "Kapıyı açmayan bir velimiz olmuştu. Şiddet gören bir öğrencinin velisiyle hiçbir şekilde iletişim kuramadık. Bu açıdan ziyaretimizin reddedildiği durumlar olabiliyor. Bir de ziyaret için zaman ayırmak bazen çok zor olabiliyor." (Kadın, Hizmet Süresi 9 yıl)

Ö52: "Bazı aileler kısa süre içinde kabul etmek istemiyor çünkü hazırlık yapma çabasına giriyor. Bu durumda bütçe olarak zorlanabiliyorlar. İyi ağırlamak için şartlarını zorladıklarını bilmek, ağırlayamadıklarını düşündüklerinde yüzlerindeki mahcubiyeti görmek üzücü oluyor. Önceden hazırlık yapılmamasını belirtiyorum ama yine de şartlarını zorlayıp hazırlık yapmaya çalışıyorlar. Ev ziyaretleri maddi imkânları yetersiz olan aileleri zorluyor diye düşünüyorum." (Kadın, Hizmet Süresi: 28 yıl)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen verilere göre katılımcıların ev ziyaretlerini büyük ölçüde gerekli gördüğünü ortaya koymuştur. Katılımcılar öğrencinin yaşadığı yerin yakından görülmesini sağlaması, okul-aile iletişimini güçlendirmesi, ailenin önemsendiğini hissederek eğitime daha çok dâhil olması, okul-aile işbirliğini kolaylaştırması, öğrenciyi ve aileyi daha yakından tanıma imkânı sunması, ailenin sosyo-ekonomik durumu hakkında bilgi edinilebilmesi, öğrencinin akademik başarısına ve davranışlarına olumlu etkilerinin olması, velilerin çeşitli konularda bilgilendirilmesine olanak sunması gibi nedenlerle ev ziyaretlerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, bu konuda daha önce yapılmış araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir. Demirbulak (2000) tarafından yapılan araştırmaya göre, araştırma sonucuna paralel olarak tüm katılımcılar veli-öğretmen görüşmelerinin gerekli olduğuna inandıklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre katılımcılar; aileyi tanımak, öğrencinin yaşadığı çevreyi ve ortamı görmek, öğretmen-veli iletişimi ve işbirliğini sağlamak, öğrencideki problemli davranışların nedenlerini anlamak, ailelerin sosyoekonomik düzeyi hakkında bilgi edinmek, öğrencinin çalışma ortamını görmek, öğrenciyi yakından tanımak, aile içi ilişkileri gözlemlemek, öğrencilerin başarı durumlarını görüşmek, sağlık sorunları ve cenaze gibi durumlarda aileye destek olmak, öğrencinin motivasyonunu artırmak, öğrencinin devamsızlık durumlarını görüşmek, aileye ve öğrenciye kendilerini değerli hissettirmek, ev ziyareti yapmak konusunda zorunlu tutulmak gibi amaçlarla ev ziyareti yapmaktadır. Ev ziyaretleri yapan katılımcıların büyük çoğunluğunun, ev ziyaretini

kendi istekleri ile çeşitli amaçları gerçekleştirmek üzere yaptıkları görülmektedir. Bu amaçların başında öğrenci ve aileyi daha yakından tanımak, yaşadıkları ortamı ve sahip oldukları yaşam şartlarını daha yakından görebilmek gelmektedir.

Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri de ev ziyaretleri sonrasında öğrencilerin akademik başarısında artışın öğretmenler tarafından dile getirilmesidir. Öğretmenler bu artışın kökeninde öğrencilerin kendilerine değer verildiği duygusu yatmaktadır. Öğretmenlere göre kendisine değer verildiğini hisseden öğrenci, başarıya ulaşmak için her zamankinden daha fazla gayret göstermektedir. Öğrenci ve aileyi daha yakından tanıyan öğretmenler, daha doğru yönlendirmeler yapabilmekte ve çocuğun başarılı olabilmesi için aile ile iş birliği imkânı bulabilmektedir. Griffith ile Chu & Willms (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrenci başarısının okulların yapısı veya sosyo-ekonomik koşullarından ziyade aile-okul iş birliği ile arttığı tespit edilmiştir (Akt. Çınkır & Nayır, 2017). Gülcan ve Taner (2011) tarafından yapılan araştırmada da ev ziyaretleri sonrasında öğrencilerin akademik başarısında artış olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma bulgularına göre katılımcıların tümü, ev ziyareti yapmadan önce veli ile iletişime geçerek uygun gün ve saati birlikte belirlemektedir. Katılımcıların bir kısmı ev ziyareti yaparken gerekli görülen öğrencilere öncelik vermekte, bir kısmı da okuldaki idareci ve öğretmenlerden müsait olanlarla birlikte ev ziyareti gerçekleştirmektedir. Ziyareti gündüz saatinde, sadece kadınların olduğu bir vakitte, çok uzun süre kalmadan gerçekleştiren katılımcılar da bulunmaktadır. Bazı katılımcıların ev ziyareti sırasında görüşme veya gözlem formu kullandığı da belirlenmiştir.

Araştırmada bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin tamamının ev ziyareti yapmadan önce veli ile iletişime geçerek uygun gün ve saati birlikte belirledikleri saptanmıştır. Öğretmen-veli iletişiminin ilk adımı açısından doğru bir yol izlenildiği düşünülmektedir. Ev ziyaretlerinin yapılış amaçlarının; öğrenci ve aileyi yaşadıkları çevrede yakından tanımak, aile içi ilişkileri gözlemlemek, aile ile iletişim ve iş birliği sağlamak, öğrenci başarı durumlarını görüşmek, problemli davranışların nedenlerini anlamaya çalışmak olduğu belirlenmiştir. Binicioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre ev ziyaretleri öğrenci ve ailenin yaşadığı ortamı yakından görmek, öğrenci başarı durumlarını görüşmek, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek, öğrencinin sorunlarını görüşmek, öğrenciyi nasıl destekleyebileceği konusunda veliyi yönlendirmek amaçlarıyla gerçekleştirilmektedir. Benzer şekilde Gülcan ve Taner (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ev ziyaretlerini okul-veli arasındaki iletişim ve iş birliğini artırmak, öğrencinin ders başarısını artırmak, istenmeyen davranışları önlemek amacıyla gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın sonuçlarıyla önceden yapılan çalışmaların sonuçların benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmaya göre istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek konusunda ev ziyaretlerinin önemli ölçüde etkili olduğu saptanmıştır. Katılımcılar tarafından, doğal ortamında gözlenen öğrencilerin davranışlarının nedenlerini gözlemleme fırsatı bulduklarını, nedenlerin bilinmesi durumunda doğru çözüm yollarını daha kolay bulabildiklerini, veli ile iş birliği yaparak doğru yönlendirmeler ile bu sorunu büyük ölçüde çözüme kavuşturdukları dile getirilmiştir. Genel olarak ev ziyaretleri sonrasında öğrenci davranışlarında olumlu değişimler gözlendiği belirlenmiştir. Binicioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre ev ziyaretleri sonrasında öğrencilerde özgüven artışı yaşandığı, olumsuz davranışların azaldığı, ders başarılarında yükselme görüldüğü, mutlu oldukları ve kendilerini öğretmene yakın hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya göre istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede ev ziyaretlerinin önemli bir etkisi vardır. Katılımcılar ev ziyaretleri sayesinde istenmeyen davranışların nedenleri hakkında fikir sahibi olduklarını, nedenlerin bilinmesiyle doğru çözüm yoluna daha kolay ulaştıklarını, bu konuda öğretmen-veli iş birliği yapabildiklerini belirtmişlerdir. Çayak (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen, yönetici ve veliler; istenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılmasında öğretmen-veli iş birliğinin etkililiği konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen veriler, ev ziyaretlerinin öğretmen-veli iş birliğine büyük oranda katkı sağladığını göstermektedir. Ev ziyaretleri sonrasında velinin öğretmene ve okula karşı olumlu bir tutum sergilediği, daha çok güven duyduğu, kurulan yakınlık sayesinde öğretmen ile daha rahat iletişim kurduğu, okulu ve öğretmeni daha çok desteklediği ortaya çıkmıştır. Eğitim için öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinin istenilen düzeyde ve kalitede olmasının önemi bilinmektedir. Ziyaret edilen velinin, kendisine duyulan ihtiyacın farkına vardığı, okul ve öğretmene karşı daha yapıcı yaklaşarak her türlü desteğe açık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmaya göre okul ya da öğretmenin, çocuğun eğitiminde tek başına yeterli olmadığı, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ailelerin desteğine de ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir kısmının, ev ziyaretleri sonrasında öğrenci ve aileye bakış açısı değişmektedir. Öğrenci ve aileyi daha yakından tanıma fırsatı bulan, yaşadıkları maddi-manevi koşulları öğrenen öğretmenlerin, öğrenci ve aileye ilişkin düşünce ve bakış açılarında farklılıklar görülür. İnsan, bilmediğinin yabancısıdır. Tanıma ve anlama, ilişkilerin gelişmesine ve öğrenciye yönelik yapılacak çalışmalar için bir yol haritası da oluşturabilecektir. Ev ziyaretlerinin amaca uygun biçimde yapılması, ev ve okulun bütünleyici ilişkisinin görülmesi açısından da katkılar sağlar.

Bu araştırmanın bulgularına göre katılımcıların yarıdan fazlasının ev ziyareti gerçekleştirirken herhangi bir güçlükle karşılaşmadığı; diğer katılımcıların ise zaman yetersizliği, ulaşım, tedirginlik, yıpranma, görüş ayrılıkları nedeniyle yaşanan gerginlikler, ziyaret taleplerinin reddedilmesi gibi güçlüklerle karşılaştıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca ziyaret edilen ailenin maddi imkânsızlıkları nedeniyle mahcubiyet duyması, ziyaret edilen ailelerin ayrıcalıklı zannedilmesi gibi güçlükler de ortaya çıkan diğer sonuçlardır. Ancak bu çalışmada en çok ön plana çıkan güçlüklerin, ziyaret için yeterince zaman bulamama ve ulaşım sıkıntısı olduğu görülmektedir. Okul-aile iletişiminin engelleri konusunda Koçak (1988) tarafından yapılan araştırmaya göre, sınıflardaki öğrenci sayılarının çokluğu ve evlerin okula uzaklığı, okul-aile iletişim engelleri olarak nitelendirilmiştir.

Sonuç olarak ev ziyaretlerinin amacına ulaşabilmesi için; velileri eğitim öğretim sürecine aktif şekilde dâhil etmek, kendilerine duyulan ihtiyacı hissettirmek, olumsuz tutum ve yargılarını değiştirerek yapıcı ve destekleyici bir tutum kazandırmak gerekir. Gerek veli gerek öğretmen açısından herhangi bir sorun yaşanmaması için, ziyaret öncesinde veliler mutlaka bilgilendirilmeli, uygun gün ve saat veliyle birlikte belirlenmelidir. Öğretmenler ziyaret için davet edilmeyi beklemeden, hazırladıkları bir plan dâhilinde tüm öğrencileri ziyaret etmeye gayret göstermelidir. Ancak çok kalabalık sınıflarda bunu gerçekleştirmek zor olabilir. Bu durumda öncelik okulla iletişimi az olan velilere verilmelidir. Ev ziyaretlerinin gerçekleştirilme amacı sadece var olan problemleri konuşmak olmamalıdır. Başka bir deyişle sadece problem yaşandığında ev ziyareti yapılmamalıdır. Öğrencide gözlemlenen olumlu tutum ve davranışlar, gösterdiği çeşitli başarılar vb. durumlar için de ziyaretler yapılmalı, öğrenci ve aile onurlandırılmalıdır. Ziyaret sırasında iyi gözlem yapılmalı, gerek görülmesi durumunda edinilen bilgiler aileyi tedirgin etmeyecek şekilde kaydedilmeli, ziyaret sonunda öğrenci ve veliye çeşitli bilgilendirme ve yönlendirmeler yapılmalıdır. Ailenin yardıma ihtiyacı olduğu saptandığında gerekli birimlerle iletişime geçerek gereken yardım sağlanmaya çalışılmalıdır. Ev ziyaretlerinin beklenen olumlu etkileri için okul-aile iletişimi ve iş birliği süreklilik kazanmalıdır.

Kaynakça

Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmalar: Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cüceloğlu, D. (2006). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar, A. (2008). *Eğitim başarmaktır: İlköğretim birinci sınıf anne-baba kitabı*. İstanbul: Töder Yayınları.

Çayak, S. (2013). *Öğretmen-veli iş birliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çınkır, Ş. & Nayır, F. (2017). Okul aile standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 245-264.

Demirbulak, D. (2000). Veli-öğretmen görüşmeleri ile ilgili bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*. 146. 20 Ekim 2019 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/demir bulak.htm adresinden alınmıştır.

Finger, J. ve Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu*. (Çev. Ed. T. Karaköse). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gülcan, M. G. & Taner, N. (2011). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi (Kahramanmaraş İl Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(22), 129-144.

Koçak, Y. (1988). Okul-aile iletişiminin engelleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuş, E. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nitel mi, nicel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Oktay, A. (1983). *Okul olgunluğu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen Edebiyat Yayınları.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 543-559.

Uğurlu, C. T. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklâl İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(23), 98-115.

Yiğit, B. & Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri.* İstanbul: Yapa-Yayınları.

Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etik Değerlere Uyma Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Murat ASLAN, MEB, Türkiye, murataslanbote@gmail.com

Dr. Öğr. Hüseyin ASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, huseyın.aslan@omu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerini değerlendirmektir.Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.Genel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmanının evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılının ilk yarısında Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir büyükşehirin üç farklı okulunda yapılmıştır. Araştırmada 229 öğrenci ortaokul ve lise eğitim kademesinden 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. sınıflardan rastlantısal bir şekilde seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi (5., 6., 7., 8., 9., 10., ve 11. sınıf) ve devam ettikleri okul türü (ortaokul, lise) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiş ve öğrencilere uygulanan anketler bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye alınmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerinin görüşlerine göre etik değerlere uyma düzeyleri orta düzey olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın ortalaması en yüksek üç maddesi sırasıyla "Öğretmenlerimiz saygıyı hak ederler." maddesi, "Öğretmenlerimiz bize hep doğruları söylerler." ve "Öğretmenlerimiz bize ismimizle hitap ederler."olmuştur. Araştırmanın ortalaması en düşük üç maddesi sırasıyla "Öğretmenlerimiz hepimize eşit davranırlar. "","Öğretmenlerimiz bizlere eşit söz hakkı verirler. " ve "Öğretmenlerimiz, bizlere karşı adaletli davranırlar." Araştırmada öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrencilerin algıları erkek öğrencilere göre hem mesleki yeterlilik alt boyutunda hem de tüm ölçekte daha yüksektir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyine göre ise öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir diğer değişken olan öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre de öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Etik, mesleki etik, öğretmenlik, öğretmenlik meslek etiği*

Giriş

Etik kavramı önceleri sadece tıp alanında ele alınsa da günümüzde neredeyse her meslek ve alanda etik kavramı ele alınmaya başlanmıştır.Profesyonel mesleklerde etik kurallar hem uluslararası örgütler hem de ülkenin kendine has özellikleri ile şekillenmektedir. Öğretmenlik mesleği zor bir meslektir. Öğretmenlik mesleği ahlaki bir sorumluluğu da olan bir meslektir. Çünkü öğretmenlik mesleği diğer tüm mesleklerin öğreticisi durumundadır.

Fransızca kökenli etik, insan değerlerinin, tutum ve davranışlarının toplumsal kurallar gözüyle güzel-çirkin, doğru-yanlış ve iyi-kötü olarak ele alınmasında hangi ölçütlerin kullanıldığı ve bu ölçütlerin nasıl elde edildiği konularını inceleyen kavramdır (Karslı, 2004). Ayrıca etik bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varılması gerektiğini açıklamaya çalışır. Etik, farklı kültür ve düşüncelerdeki insanlara karşı eşitlik ilkesinden ödül verilmemesi, kişiler arasında eşitliğin kabul edilmesi ve adil bir kaynak dağıtımı barındırır (Gündüz ve Coşkun, 2012). Etik ile ilgili birçok tanım ve ifadeye yer verilmiştir. Etik kavramı TDK (2019) tarafından farklı meslek kolları arasında tarafların kaçınması veya uyması gereken davranışlar bütünüdür şeklinde tanımlanırken ahlak kavramı ise TDK (2019) tarafından toplumda var olan bireylerin uymak zorunda oldukları davranış şekilleri ve kuralları olarak tanımlanmıştır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi ahlak kişinin ve bir toplumun bir olgusu iken, etik ise daha çok bir meslek ya da bir kuruluş ile ilişkilendirilebilecek bir olgudur. Etik durağan değil gelişen bir yapıdır, bir muhakeme sürecidir. Bu yüzden etik kavramı süregelen, insanlık var oldukça olacak çeşitli meslek kollarına göre farklılık gösterecek ve sürekli gelişecek bir kavramdır.

Meslek etiği, bir mesleğe ya da kuruluşa üye olan kişilerin eylemlerini kısıtlayan, hangi hareketi yapıp hangi hareketi yapmayacaklarını açıklayıp ifade eden kurallardan oluşur (Erdem ve Şimşek, 2013). Meslek etiğinin

en önemli özelliği, aynı meslekte çalışan kişilerin davranışlarında bu kurallara uygun hareket etmesinin gerekli olmasıdır (Aydın, 2018). Meslek etiğinin en önemli yanlarından bir diğeri ise dünyanın herhangi bir yerinde aynı mesleği yapan kişilerin işlerini yaparken bu davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekli olmasıdır (Kuçuradi, 1988: 21). Mesleki etik ise kişilerin herhangi bir mesleği icra ederken göz önünde bulundurması ve içselleştirmesi gereken ve iş yaşamındaki kişilerin paylaştıkları kabul gören yaklaşımları, kuralları, tutum ve davranışları içerir (Özmen ve Güngör, 2008). Aydın, (2018) meslek etiğinde birçok farklı yaklaşım ve değerlendirmenin olduğunu belirtilmiştir. Bunlar; etik kodlar ikilemli yaklaşım, standart yaklaşım olarak belirtmiştir. Meslek etiği uğraş etiği ya da uygulamalı etik kapsamında ele alınarak, işlevsel bir alan yaratılmaya çalışılmış ve dünyada hekimlikten öğretmenliğe; avukatlıktan polisliğe kadar pek çok mesleğin etik ilkeleri belirlenmiştir (Aydın, 2018). Kısaca mesleki etiğin içinde insan olması gerekir ve bu mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak ele alınabilmektedir (Yeşilyurt ve Kılıç, 2014).

Günümüzde neredeyse her meslek etik kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Ancak öğretmenlik meslek etiğine biraz daha fazla değinilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği kendine ait özellikleriyle, diğer tüm mesleklerden ayrılmaktadır. Bu özelliklerinden en önemlisi, öğretmenliğini diğer tüm meslekleri öğreten konumda olmasıdır. Ayrıca öğretmenlik mesleğinde etik; öğretmenlik mesleğini yerine getirirken, öğrenciler, toplum ve diğer öğretmenler ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken görevlerin, uyulması gereken kuralların ve ilkelerin hepsidir (Erdem ve Şimşek, 2013). Öğretmenlik mesleği ahlaki bir sorumluluğun da olduğu bir meslektir ayrıca insan ile ilişkilerinin çok yoğun olarak yaşandığı bir meslektir (Şentürk, 2009). Öğretmenlik mesleğinde etik kavramı sadece öğretmenleri değil okul idaresi, öğrenci ve velileri de kapsamaktadır. Etik ilkeler, okul yöneticilerin tartışma yaratacak eylem ve tercihlerinden uzak durmalarını, doğru bulunmayacak eylemlerden kaçınmalarını sağlar. Veliler günümüzde geçmiş dönemlere nazaran eğitim öğretimin bir parçası haline gelmişlerdir ve eğitim öğretimde etik kavramının içine dahil olmuşlardır. Öğretmenler, mesleki etik değerlerini okullarında ve sınıflarında yaşayarak uygulamalıdırlar. Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretimde de çok hızlı bir değişim ve gelişim vardır. Bu gelişim ve değişimden geri kalmamak için eğitim kurumlarına ve öğretmenlere çok fazla görev düşmektedir. Yaşaroğlu'nun da (2007) belirttiği gibi, öğretmenler, milli, manevi ve etik değerlerini okulunda, sınıfında ve etrafında yaşayan ve yaşadıklarını öğrencilerine yansıtan, öğrencilerle ilişkilerinde etik kuralların dışına çıkmayan, öğrencileri dışlamayan, kendi inanç ve düşüncelerini öğrencilere empoze etmeye çalışmayan, okul kaynaklarını boşa harcamayan, herkese eşit davranan bireyler olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki etik kavramı ile ilgili alan yazı incelendiğinde öğretmenlerin mesleki etik davranışları olarak yapması gerekenler sıralanmıştır.

Kurumsal olarak öğretmen meslek etiğini ele alındığında ise MEB (2009) kurumsal etik kültürünü okullara yerleştirmek istediği ve bunun için çalışmalar yaptığı görülmektedir. MEB eğitim-öğretim hizmeti verenler için etik ilkeleri altı başlıkta toplamıştır. Bunlar ;

- Öğrenciler İle İlişkilerde Etik İlkeler
- Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler
- Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler
- Veliler İle İlişkilerde Etik İlkeler
- Okul Yönetimi ve Toplum İle İlişkilerde Etik İlkeler
- Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler İle İlişkilerinde Etik İlkeler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından etik ilkeler konularındaki ilişkilerde dikkate alınacak başlıklar yukarıdaki şekilde tanımlanmıştır. "Öğretmen; öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim yararlanması için okul idaresiyle birlikte hareket eder, bu süreçte karşısına çıkan problemleri yetkili üst makamlara bildirir. Kurum kaynaklarını etkili, verimli ve tasarruflu kullanır. Topluma karşı iyi niyetli olup, süreç içerisinde kendine verilen görevleri yerine getirmekten kaçınmaz, aldığı görevleri icra ederken topluma rol model olurlar (MEB, 2009).

Günümüzde öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği için bu yeterli değildir. Öğretmenlik interaktif, insan ilişkilerinin çok fazla olduğu sadece öğretmen değil veli, okul yönetimi ve öğrencileri de kapsamaktadır. Bu yüzden bu araştırmada farklı bir bakış açısı olarak öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin öğretmenlerin en çok etkileşim içinde oldukları öğrencilerinin görüşlerine göre

incelenmesi önemli bulunarak bu kapsamda araştırmanın amacı; öğrencilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin etik kurallara uyma düzeylerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri birçok elemandan oluşan bir evrende, evren ile ilgili genel bir sonuca ulaşmak maksadıyla, evrenin hepsini veya evren içerisinden oluşturulacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Araştırmada öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin etik kurallara uyma düzeyleri ile Öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve devam ettikleri okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve öğrenci görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırma çalışma evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu bölgesi sınırları içerisinde bulunan bir ilde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve lisede öğrenim gören 229 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların 108'i (%47,2) kız, 121'i (%52,8) erkektir. Örneklemin sınıf düzeyine ait bulgularda 6. Sınıfa devam eden 26 kişi (%11,4), 7. Sınıfa devam eden 76 kişi (%33,2), 8. Sınıfa devam eden 97 kişi (%42,4), 9. Sınıfa devam eden 9 kişi (%3,9), 10. Sınıfa devam eden 10 kişi (%4,4) ve 11. Sınıfa devam eden 11 kişi (%4,8) kişi olduğu görülmektedir. Örneklemin okul türüne ait bilgilerde 199'u (%86,9) ortaokul öğrencisi iken 30'u (%13,1) lise öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama için öğrencilere Gündüz ve Coşkun (2012) tarafından geliştirilen 30 madde ve iki faktörden den oluşan "Öğrencilerin Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Etik Kurallarına Uyma Düzeyleri Ölçeği" uygulanmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından okullara gidilerek okul idaresi ve öğretmenlerden izin alınarak bizzat uygulanmıştır. Öğrencilere ölçe ile ilgili bir ön bilgi verildikten sonra ölçeği dikkatli ve doğru bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Beşli likert yapısında hazırlanan 30 maddeden oluşan ölçek; "pek çok=5", "çok=4", "orta=3","az=2", "hiç=1" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin iki alt boyutu mesleki sorumluluk ve mesleki yeterliliktir. Bu maddelerin dışında öğrencilerden cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü gibi bilgiler istenmiştir geliştirilen ölçekte. Geliştirilen ölçekte öğrenciler ile ilgili isim, soy isim, sınıf numarası gibi onları direk olarak ortaya çıkaracak veriler istenmemiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Görüşlerine Göre, Öğretmenlerin Etik Kurallara Uyma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeyleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1:

Ölçeğin Örneklem Sayısı, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma İle Ölçek Madde Sayısı

Boyutlar	N	$\overline{X}$	Ss	Madde Sayısı
Mesleki Sorumluluk	229	3,38	,95	19
Mesleki Yeterlilik	229	3,66	,88	11
Tüm Ölçek	229	3,48	,89	30

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmenlerinde mesleki sorumluluk boyutunda etik kurallara uyma ile ilgili algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\overline{X}\overline{X}$=3,48 ve standart sapması *Ss*= ,89 olduğu, mesleki yeterlilik boyutunda etik kurallara uyma ile ilgili algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\overline{X}\overline{X}$=3,38 ve standart sapması *Ss*= ,95 olduğu, tüm ölçekte ise algı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\overline{X}\overline{X}$=3,66 ve standart sapması *Ss*= ,88 olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu değerler incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın maddeleri incelendiğinde ortalaması en yüksek üç madde sırasıyla "Öğretmenlerimiz saygıyı hak ederler."($\overline{X}$ =4,04) maddesi, "Öğretmenlerimiz bize hep doğruları söylerler."($\overline{X}$ =3,91) ve "Öğretmenlerimiz bize ismimizle hitap ederler. "($\overline{X}$ =3,86) olmuştur. Araştırmanın ortalaması en düşük üç maddesi sırasıyla "Öğretmenlerimiz hepimize eşit davranırlar. "($\overline{X}$ =2,81) , "Öğretmenlerimiz bizlere eşit söz hakkı verirler. "($\overline{X}$ =3,12) ve "Öğretmenlerimiz, bizlere karşı adaletli davranırlar."($\overline{X}$ =3,15) maddesi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre değerlendirilmesi Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre, Öğretmenlerin Etik Kurallara Uyma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{\mathbf{X}}$	**Ss**	**Sh**			
						t	**Sd**	**p**
Mesleki Sorumluluk	Kız	108	3,52	,86	,08	2,16	227	,32
	Erkek	121	3,25	1,01	,09			
Mesleki Yeterlilik	Kız	108	3,89	,73	,07	3,92	227	,00*
	Erkek	121	3,45	,95	,08			
Tüm Ölçek	Kız	108	3,66	,77	,07	2,88	227	,04*
	Erkek	121	3,32	,96	,08			

Öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; Tablo 2'de görüleceği üzere öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine göre hem mesleki yeterlilik alt boyutunda [t (227) = 3,92; p <.05] hem de tüm ölçekte anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir [t (227) = 2,88; p <.05]. Buna göre kız öğrencilerin algıları erkek öğrencilere göre hem mesleki yeterlilik alt boyutunda hem de tüm ölçekte daha yüksektir.

Öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre değerlendirilmesi Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre, Öğretmenlerin Etik Kurallara Uyma Düzeylerinin Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri				Kruskall-Wallis Sonuçları		
Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$ Sıra	χ^2	Sd	p
Mesleki Sorumluluk	6. Sınıf	26	134,54	5,25	5	,38
	7. Sınıf	76	111,49			
	8. Sınıf	97	111,04			
	9. Sınıf	9	122,56			
	10. Sınıf	10	141,35			
	11. Sınıf	11	97,86			
Mesleki Yeterlilik	6. Sınıf	26	131,56	6,51	5	,25
	7. Sınıf	76	110,39			
	8. Sınıf	97	110,60			
	9. Sınıf	9	115,50			
	10. Sınıf	10	156,75			
	11. Sınıf	11	108,09			
Tüm Ölçek	6. Sınıf	26	134,88	6,26	5	,28
	7. Sınıf	76	111,38			
	8. Sınıf	97	110,23			
	9. Sınıf	9	120,22			
	10. Sınıf	10	148,70			
	11. Sınıf	11	100,23			
	Toplam	229				

Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi durumlarına göre, öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla dağılımın normal olmaması nedeniyle Kruskall-Wallis testi uygulanmıştır.Tablo 3'e göre grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte anlamlı bulunmamıştır (x^2x^2=6,26; p>.05).

Öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre değerlendirilmesi Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Görüşlerine Göre, Öğretmenlerin Etik Kurallara Uyma Düzeylerinin Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Mesleki Sorumluluk	Ortaokul	199	114,28	22742,00	2842,00	,67
	Lise	30	119,77	3593,00		

Mesleki Yeterlilik	Ortaokul	199	113,26	22539,00	2639,00	,30
	Lise	30	126,53	3796,00		
Tüm Ölçek	Ortaokul	199	113,89	22663,50	2763,50	,51
	Lise	30	122,38	3671,50		

Örneklemin devam ettikleri okul türüne göre, öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; Tablo 4'de görüleceği üzere grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte anlamlı bir değer bulunmamıştır [U= 2763,50; p> .05].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul ve lisede eğitim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyinin hangi seviyede olduğu sorusuna aranan yanıt doğrultusunda elde edilen verilere öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri toplam ölçekte orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç Yeşilyurt ve Kılıç'ın (2014) sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yeşilyurt ve Kılıç'ın (2014) mesleki etik ve mesleki sorumluluk boyutlarında yer alan etik değerleri uyma düzeylerinde etik değerlere uymada bazı eksiklikler tespit etmişlerdir. Araştırmada da öğretmenlerin öğrenci görüşlerine göre etik değerlere uyma düzeyleri orta seviyede bulunarak bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Yapılan analizlere göre bu eksikliklerin eşitlik ve adalet konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmanın alt boyutlarından mesleki yeterlilik ve mesleki sorumluluk boyutuna göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesinde, istatistik analizlerinin sonucunda öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan istatistik analizlerinin sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinde algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinin öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, aritmetik ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda kız öğrencilerin algıları erkek öğrencilere göre hem mesleki yeterlilik alt boyutunda hem de tüm ölçekte daha yüksek olduğuna ulaşıldı. Bu bulgu Yeşilyurt ve Kılıç'ın (2014) yaptığı "Ortaokul Öğrencilerinin Algısına Göre Öğretmenlerin Etik Değerlere Uyma Düzeylerinin Değerlendirilmesi" çalışması ile örtüşmektedir. Ayrıca Uğurlu (2008) lise öğrencilerine yaptığı benzer bir çalışmada da benzer sonuçlar bulmuştur. Bunun yanı sıra Tunca, Şahin, Sever ve Aktaş (2015) yaptıkları "Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Öğretmenlik Etik Değerlere Uyma Düzeyleri" çalışmasında da erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin öğretmenlerin etik değerlere daha fazla uydukları algısına sahip oldukları görülmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre bu araştırmadaki sonuçlar ile yapılan diğer çalışmalar arasında yaklaşık on yıl geçmesine rağmen öğretmenlik mesleği ile etik kavramının tanım ve işleyiş biçimlerinin değişmesine rağmen cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırmada sonuçlarda bir değişikliğe rastlanmamıştır.

Yapılan araştırmanın değişkenlerinden biri olan öğrencilerin devam ettikleri 5.,6.,7.,8.,9.,10. ve 11. sınıf düzeylerine göre, öğretmenlerin de algıladıkları etik kurallara uyma düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu sonuç Tunca, Şahin, Sever ve Aktaş (2015) yaptıkları "Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Öğretmenlik Etik Değerlere Uyma Düzeyleri" yaptıkları araştırma 5. sınıf öğrencilerinin 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin etik değerlere daha fazla sahip oldukları sonucuyla çelişmektedir. Ayrıca araştırmanın değişkenlerinden biri olan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyinin öğrenci görüşlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir: Bu araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri orta düzeyde bulunmuş. Bunun nedenleri üzerine karma araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri incelenmiştir ancak 5. ve 12. sınıflar araştırmaya dahil edilmemişlerdir.Diğer araştırmalarda 5. ve 12. sınıflarda araştırmaya dahil edilebilir. Yapılan araştırmanın sonucunda ölçekteki en düşük ortalamaya sahip olan "Öğretmenlerimiz hepimize eşit davranırlar." Maddesidir. Nedenleri nitel araştırma ile derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), 113 - 128

Aydın, İ. (2018). *Eğitim ve öğretimde etik*, Ankara, Pegem Yayıncılık.

Aydın, İ. (2011). *Öğretmenlik meslek etiği*, http://inayetaydin.blogspot.com/2011/09/og-retmenlik-meslek-etigi.html , Erişim Tarihi: 03.12.2019

Başaran, İ. Ethem. (1991). Örgütsel davranış: insanın üretim gücü. Ankara: Gül Yayınevi

Erdem, A, Şimsek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (15) , 185-203.

Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 13(1), 111-131.

Gündüz, Y.ve Coşkun, Z. S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 10(111), 25-29.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara

Karslı, M. D. (2004). *Yönetsel etkililik*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Kuçuradi, İ. (1988). Uludağ konuşmaları: *özgürlük, ahlak, kültür kavramları*, Ankara Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefe Dizisi:1

MEB.(2009).http://etik.meb.gov.tr/etik_ilkeler.htmlErişim Tarihi: 03.12.2019

Obuz, Ü. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışları ilişkin görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (15), 137-155.

Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları". *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S., Sever, D. ve Çam-Aktaş, B. (2015). Ortaokulöğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(2).

TDK.(2019).Etik,htpp://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid= TDK.TGS.5468b7d0ace639.17200095, Erişim Tarihi: 03.12.2019

Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 367-378.

Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.

Yeşilyurt, E., ve Kılıç, M. E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(60), 471-486.

Yıldırım, A. (2010). *Etik liderlik ve örgütsel adalet ilişkisi üzerine bir uygulama*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitimcilerin Sendikaya Katılım Amacı, Beklentileri Ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi

Zülfü Demirtaş , Profesör Doktor, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, demirtaszulfu@gmail.com

Muhammed Sıddık BAL, Yüksek Lisans Öğrencisi Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, msbaleyt@gmail.com

Öz

Bu seminer çalışmasında öncelikle sendika ve sendikacılık kavramının tarihsel süreçte dünya da ve Türkiye'de ortaya çıkışı ve gelişimi incelenmiştir. Sonra ki aşamada ise sendikacılığın eğitim camiasına girişi ve yaşadığı süreç, değişimler ve gelişmeler ele alınmıştır. Türkiye özelinde eğitim sendikacılığının doğuşu ve gelişim aşamaları araştırılarak günümüze kadar meydana gelen farklılaşmalar, kısıtlamalar ve kanunlaşması süreçleri ele alınmıştır.

Bir örgütleşme aracı olarak ortaya çıkan sendikacılığın, eğitimcilerin yaklaşık yüzde 69 unu bir araya getirmiş olması ve bu sayının yaklaşık 775.000 gibi büyük bir rakam olması, sendika üyelerinin birçok konuda araştırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu amaçla hazırlanan görüşme formu ile 100 sendika üyesi eğitimciye ulaşılıp görüşleri alınmıştır. Bu görüşler analiz edilerek tablo haline getirilmiştir.

Türkiye'de eğitim sendikalarına üye olan eğitimcilerin bulundukları sendikaya katılım amaçlarını, sendikaya üye olurken var olan beklentilerini ve bu beklentilerinin karşılanma düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmek istenmiştir. Bu inceleme esnasında görüşme formu üzerinden görüşlerini aldığımız herhangi bir sendikaya üye eğitimcilerin verdikleri cevaplar üzerinden elde edilen sonuçlar araştırmamıza temel oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Sendika, Beklenti, Katılım Amacı, Eğitimciler, Memnuniyet*

Giriş

Çalışanların sahip oldukları hakları ve refah düzeylerini geliştirmek için biraraya gelerek oluşturdukları örgütlenme olan sendikacılık, Türkiye'de özellikle 1960'lı yıllardan sonra önemli roller üstlenmeye başlamıştır.

Kelime anlamı olarak sendika Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde " İşçilerin veya işverenlerin iş, kazanç, toplumsal ve kültürel konular bakımından çıkarlarını korumak ve daha da geliştirmek için aralarında kurdukları birlik" olarak tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr).

Sendika kavramı için temel olarak sayılabilicek farklı açıklamalar ve tanımlamalar şu şekildedir: Sendika kavramı Sanayi Devrimi'yle İspanya, İtalya, Fransa dışındaki diğer gelişmiş ve gelişmekte olan avrupa ve amerika ülkelerinde ''emek birliği" kavramını karşılayan, İngilizce'de (trade union), Almanca'da ise (gewerkschaft) olarak adlandırılmıştır. İspanya, İtalya, Fransa ve Türkiye gibi ülkelerde sendika kavramı ile birlikte " işçi '' veya '' işveren '' kavramları bir araya getirilerek '' işçi /işveren sendikası" oluşturulmuştur. Mahiroğulları (2011: 2). Yorgun'a göre; sendikalar çalışanların haklarını ve çıkarlarını korumak, varsa sorunlarının çözümüne katkı sunan, devlet ve siyasi parti gibi örgütlenmelerden bağımsız örgütler olarak tanımlamıştır. Yorgun (2007: 40).

Tarihsel olarak sendikanın ve sendikal hareketin doğuşu 1700 lü yılların ortalarında öncelikle İngiltere, daha sonra diğer Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletlerinde sanayi devriminin iyice hakim olmaya başladığı zamanlara kadar uzanır. (Kota, 1977: 11)

Zamanımızda ise sendikal kuruluşlar, demokrasiyi içselleştirmiş ve doğal olarak yaşayan bütün insanların ve toplulukların en önemli etkenlerinden biri haline gelmiştir.. Son zamanlarda sivil toplum kuruluşları arasında önemi daha da artan sendikalar, siyasal ve sosyal konularda sorunların çözümü ve etkililik konusunda oldukça etken ve vazgeçilmez bir noktaya gelmiştir. (Çınar, 2008: IV).

Sendikal örgütlenmeler, diğer bir tabirle çalışanların bir araya gelmesi, çalıştıkları örgütlerde kendi haklarını

korumak ve düzenlemek amacıyla, endüstrinin etkisinin tamamen belirginleştiği zamanlarda ortaya çıkmıştır, verdikleri emekler haricinde birşeyleri olmayan çalışanların, daha fazla hak, daha iyi sosyal ve ekonomik yaşam şartları yani yüksek refah düzeyi ve haksızlıklar karşısında mücadele edebilmek amacıyla ortaya çıkmıştır. (Şaylan, 1970: 136).

Son 60 yıl içerisinde ülkemizde gelişen siyasi ve sosyal olaylar ile sendikaların bu olaylar karşısındaki tutumları sendika ve sendikacılık kavramını daha önemli bir noktaya taşımıştır. 2018 verilerine göre Türkiye'nin en büyük hizmet kollarından biri olan Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri kolunda görev yapanları sayısı yaklaşık 1.200.000 iken sendika üyesi olanların sayısı 775.000 civarında olmuştur. Sendika ve sendikacılığın üyeleri açısından nasıl bir noktada olduğunu araştırmak ve gözlemlemek önem arz etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmamızın amacı, eğitim sendikası üyelerinin herhangi bir sendikaya üye olmalarının sebeplerini ortaya koyabilmek, sendikaya üye olurken hangi beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerinin sendikalar tarafından ne düzeyde karşılandığını belirlemek, üyelerin sendikalarından herhangi bir talepleri olup olmadığını ve eğer bir talepleri olduysa bu taleplerin karşılanma düzeyinin üyeyi ne düzeyde memnun ettiğini bulmak, tüm bunların yanında, sendikaların hangi tür etkinlik ve faaliyetlerle üyelerine daha fazla katkıda bulunabileceğini üyelerden gelen dönütlerle ortaya koyabilmektir. Yaptığımız araştırmadaki görüşme formlarının sonucu ile üyelerin amaç-beklenti-memnuniyet faktörlerinin düzeylerinin yanı sıra üyelerin gözünden sendikaların var olma amaçlarına ne kadar yakın veya bağlı oldukları hakkında da bilgi sahibi olunabilecektir. Bu ana amaçlar doğrultusunda verilen cevapların aşağıda verilen faktörlerle olan ilişkisi incelenecektir;

- Çalışılan okul türüne
- Cinsiyete
- Branşa
- Yapılan göreve
- Mesleki Kıdeme
- Yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir durum çalışması şeklinde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak yapılandırışmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, her katılımcıya araştırmanın amacı ve araştırmanın içeriği hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra dağıtılmış ve daha sonra formlar kendilerinden alınmıştır. Durumla ilgili detayı bilgi almak için sorular esnek/açık uçlu cümlelerden oluşturulmuş ve katılımcıların sıkılmaması için sorular 5 adetle sınırlı tutulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Diyarbakır ilinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile ilişkisi bulunan 100 okul paydaşından oluşmaktadır. Bu çalışanlar farklı okul ile sendika üyesi olan ve araştırmaya gönüllü katkı verenlerden oluşmaktadır.

Veriler içerik analizine tabi tutularak kodlar üzerinden QSR NVivo 10 programında analiz edilmiştir. Görüşme formu uygulanan 100 katılımcının her birine sırasıyla mesleki statüsüne göre semboller verilmiştir. Örneğin 1. Erkek yöneticiye EY1, 2. Kadın öğretmene KÖ2, 3. Kadın yöneticiye KY3, 4.Erkek öğretmene EÖ4 şeklinde sembolleştirmeler yapılmış ve bunlardan elde edilen veriler Excel'e kaydedilmiştir. Araştırmada birbirine yakın, aynı anlamı çağrıştıran öğeler belli kodlar altında gruplandırılmış, konu ile ilgili olamayanlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Tablo 1.

Sendikaya Üye Olma Nedenine Göre Dağılım

Üyelik Nedeni	**f**	**%**
Özlük Hakları	41	41,00
Örgütlülük	22	22,00
Fayda Görme	13	13,00
Aidiyet	12	12,00
Rica	5	5,00
Sebepsiz	4	4,00
Zorunluluk	3	3,00
Toplam	100	100,00

Tablo 2.

Beklentilere Göre Dağılım

Beklenti	**f**	**%**
Haklarımın Korunması	52	52,00
Beklentim Yok	17	17,00
Yenilikçilik	11	11,00
Sorunların Çözümü	6	6,00
Dayanışma	6	6,00
İlgi-Alaka	5	5,00
Şahsi Menfaat	3	3,00
Toplam	100	100,00

Tablo 3.

Beklentilerin Karşılanma Düzeyine Göre Dağılım

Beklentilerin Karşılanma Düzeyi	**f**	**%**
Hiç	36	36,00
Kısmen	24	24,00
Çoğunlukla	19	19,00
Çok Az	13	13,00
Tamamen	7	7,00
Fikrim Yok	1	1,00
Toplam	100	100,00

Tablo 4.

Talepler ve Taleplerin Karşılanma Düzeyine Göre Dağılım

Talepler ve Taleplerin Karşılanma Düzeyi	f	%
Talebim Olmadı	57	57,00
Oldu. Memnun Kalmadım	18	18,00
Oldu. Biraz Memnunum	16	16,00
Oldu. Memnun Kaldım	9	9,00
Toplam	100	100,00

Tablo 5.

Sendikanın Katkısını Arttırma Önerilerine Göre Dağılım

Sendikanın Katkısını Arttırma Önerisi	f	%
Etkinlikler-Faaliyetler-İlgi-İletişim	31	31,00
Hakların Korunması ve İyileştirilmesi	29	29,00
Kurs-Seminer-Eğitim	17	17,00
Fikrim Yok	7	7,00
Sorunların Çözümü	6	6,00
Katkıda Bulunamaz	5	5,00
Yeterli Düzeyde Katkı Var	4	4,00
Toplam	100	100,00

Bulgular

Katılımcıların bir sendikaya üye olmaya neden ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmek için bulundukları sendikaya üye olmalarının en önemli sebebi sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar bireylerin önceliğinin özlük haklarının korunması, iyileştirilmesi ve genişletilmesi olduğunu ortaya koyuyor. Bu bireylerin öncelikle kendilerini koruma altına alma ihtiyacı olduğunu gösteriyor.

Katılımcılara bulundukları sendikaya üye olduklarında ne tür beklentilerinin olduğu sorulmuştur. İncelenen sonuçlarda özlük haklarının korunması en çok belirtilen beklenti olarak karşımıza çıkıyor. Buradan örgütlü olmanın temel amacının hakları koruma altına aldığını söylemek mümkündür. Burada üç kavram dikkat çekmektedir. İlk ikisi yenilikçilik ve sorunların çözümü ki bu üyelerin artık sendikanın normalleşmiş yanlarının yanı sıra daha farklı ve daha etkili bir şekilde yeni roller üstlenmesini ve farklı kazanımlar noktasında daha aktif olmasını istemeleridir. Bir diğer kavram ise ilgi/alaka ki araştırma sonuçlarında en çok dikkatimizi çeken beklentiler oldu. Buradan, üyelerin sendikalarının sadece resmiyette değil gerçek hayatta da var olduğunu göstermesi, üyeleriyle tanışması, görüşmesi ve onları dinlemesi de bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Katılımcılara sendikaya üye olurken var olan beklentilerinin ne kadar karşılandığı sorulduğunda, dikkate alınabilecek büyüklükte bir kesim hiç karşılamadı veya çok az karşıladı diye cevaplamıştır. Üyelerinin yarısının beklentilerinin boşa çıkması hem üyelerde hayal kırıklığına sebep olur hem de sendikalı oluşu sorgular duruma getirir. Beklentileri kısmen karşılananlar bu gruba eklendiğinde oran ciddi bir rakama çıkmaktadır ki bu oran sendikaların kendileri ile ilgili ciddi bir özeleştiri yapmalarını gerekli kılmaktadır. Çünkü sendika gibi örgütlü yapılar üyeleri ve örgüt elemanları ile vardırlar ve onlarla varlıklarını sürdürebilirler. Üyeler sadece bir sayıdan ibaret değildir. Birer birey olduklarının da görünmesini ve fark edilmesini ister.

Katılımcılara üye oldukları sendikalardan herhangi bir taleplerinin olup olmadığı, eğer olduysa bu talebin karşılanma düzeyinin üyeyi ne derece memnun ettiği sorulmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı sendikalarından hiçbir talepleri olmadığını görüyoruz.

Katılımcılara son olarak hangi tür faaliyetler sendikalarının üyelerine olan katkısını arttırır diye sorulmuştur. Katılımcıların önemli bir kısmı eğitsel gelişim ve etkinlikler üzerinde görüş birliğine varmıştır. Bu da bize eğitimcilerin sendikalardan birinci düzey beklentilerini gösterir niteliktedir. Yaklaşık üçte birlik bir kesimde sendikal hakların iyileştirilmesi ve yeni hakların kazanımı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sendikal haklar arasında hukuki haklar, ekonomik haklar, özlük hakları ön planı çıkmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimcilerin sendikaya katılım amacını araştırdığımız bu çalışmada ulaştığımız ilk ve en önemli sonuç sendikaların beklentileri karşılayamadığı, resmiyette üyelerinin var olduğu ama sadece sayı olarak bir öneme haiz oldukları, üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcılardan elde ettiğimiz sonuçlardan bir diğeri desendikaların özellikle etkinlik, faaliyet, kurs, seminer konusunda yetersiz olduğudur. Üyelerinin yarısına yakınının bu yönde bir talebi ve/veya önerisi olmasına rağmen bu konu hakkında yapmış olduğu çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

Sendikanın bir örgütleşme, dayanışma, birliktelik aracı olduğunu kabul ettiğimizde üyelerin ilgi, alaka ve iletişim ihtiyaçları küçümsenmeyecek kadar elzemdir.

Üyelerin sendikalarından beklentileri sadece bireysel değil, eğitsel ve toplumsal konularda yenilikçi araştırmalar ve çalışmalar yaparak, elde edilen sonuçları üyeleri yararına hayata geçirmeleridir.

Sendikalarının sadece adının değil, icraatlarının da olması gerektiğine inanan üyeler mesleki, ekonomik ve hukuksal sorunların çözümünde daha aktif rol alması gerektiğine inandığı aşikardır.

Beklentisi karşılanan, talebi memnuniyetle sonuçlandırılan ve sendikaların yeterli düzeyde katkı sağladığına inanan katılımcı sayısının düşüklüğü sendikaların üyelerine dönük daha etkin çalışma içinde bulunmalarını gerektirmektedir.

KAYNAKÇA

ÇINAR, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Sendikalaşma Faaliyetlerinin Öğretmenler ve Yöneticiler Üzerindeki Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KOTA, F. (1977). Dünya Sendikal Hareketinde İki Karşıt Çizgi. İstanbul: Günce Yayınları

MAHİROĞULLARI, A. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de Sendikacılık* , Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

ŞAYLAN, G. (1970). *Memur sendikaları üzerine bazı notlar*. Ankara: TODAİE.

YORGUN, Sayım (2007.) *Dirilişin Eşiğinde Sendikalar Yeni Eğilimler Yeni Stratejiler*. Ankara: Ekin.

w**ww.tdk.gov.tr**

Farklılıklar Yönetimine İlişkin Yönetici Görüşleri İle Yöneticilerin Empatik Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Doç. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL, Dicle Üniversitesi,Türkiye , fazliergul@hotmail.com

Senem ÇETİN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, senemcetinn@gmail.com

Öz

Eğitim-öğretim sürecinde istenilen sonuçların elde edilmesinde farklılıkların yönetilmesinin ve empatik eğilim davranışı içerisinde bulunmasının önemli olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar okulun başarısını artırma ve problemleri en aza indirme ile farklılıkların etkin bir şekilde yönetilmesi arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Balyer ve Gündüz, 2010; Çetin ve Bostancı, 2011; Memduhoğlu, 2011b; Karademir vd., 2012; Yılmaz ve Kurşun, 2013). Bu amaçla bu çalışmada okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır.

Giriş

Farklılıklar, insanların birbirlerinden farklı olan düşünce ve davranışlarını belirtmektedir. En genel tanımıyla farklılık kavramı; dine, etnik kökene, renge, ekonomik statüye, uyruğa dayanarak bireyler arasındaki farklı olan davranışlar, değerler ve yaşam yolları olarak bilinmektedir (Aksu, 2008, s. 5). Rosado'ya (1997, s. 6) göre, farklılık, birincil (temel olarak biyolojik, çoğu zaman gözle görülebilir: yaş, cinsiyet, ırk, etnik, cinsel yönelim, yetersizlikler) ve ikincil (sosyokültürel, genellikle gözle görülemez: dil, eğitim, değerleri kullanım, kültür, öğrenme türü, vb.) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bireyin fiziksel özelliklerine yansıdığı için kolayca ayırt edilebilen ve doğuştan kazanılan temel farklılıklar değiştirilemezken, ilk bakışta kolayca fark edilemeyen ikincil farklılıklar bireyin yaşamını daha az etkilemektedir. Temel farklılıklar gibi doğuştan gelmediği, sonradan kazanıldığı için, değiştirilmesi daha kolaydır (Ünalp, 2007). Bu bağlamda, örgütlerde önemli bir yere sahip olan farklılıklara dikkat etmek gerekmektedir.

Örgütlerde uyumlu ve hoşgörülü bir ortam oluşturmak için çalışanların farklılıklarına önem vermek, farklı özelliklere saygı duymak, farklılıkları bir güç olarak kabul etmek ve değer vermek örgütün devamlılığı açısından önem taşımaktadır. Farklılıkları önemli bir güce ve avantaja çeviremeyen örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri imkansızdır (Memduhoğlu, 2011; Güleş, 2012; van Vuuren, van der Westhuizen ve van der Walt, 2012). Örgüt içinde en iyiye ulaşmak, yaratıcılığı ve yeniliği ortaya çıkarmak, örgütün rekabet gücünü geliştirmek için örgüt içindeki farklılıkların farkında olmak gerekmektedir. Bu nedenle örgütler hayatta kalmak ve başarıya ulaşmak istiyorlarsa, farklılıkların farkında olmalı, çalışanlara farklılıklarıyla kabul edildiklerini ve farklılıklarına değer verildiğini hissettirmelidir (Polat, 2012).

Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "okul yöneticilerinin okullardaki farklılıklar yönetimine ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki nasıldır?" şeklindedir.

Alt problemler

1. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri;
    a. Cinsiyet,
    b. Mezun olunan fakülte,
    c. Medeni durum,

d. Mesleki kıdem,
e. Yönetici olarak hizmet süresi,
f. Bulunduğu okuldaki görev süresi,
g. Görev yapılan okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeyleri;
   a. Cinsiyet,
   b. Mezun olunan fakülte,
   c. Medeni durum,
   d. Mesleki kıdem,
   e. Yönetici olarak hizmet süresi,
   f. Bulunduğu okuldaki görev süresi,
   g. Görev yapılan okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri ile empatik eğilimleri arasında ilişki var-mıdır?
4. Okul yöneticilerinin farklılıkların yönetimine ilişkin görüşleri empatik eğilimi yordamaktamıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, farklılıkların yönetimine ilişkin yönetici görüşleri ile yöneticilerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenin, Diyarbakır İli Merkez İlçelerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan 1095 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen 272 okul müdürü oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, mezun olunan fakülte, medeni durum, mesleki kıdem, yönetici olarak hizmet süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve görev yaptığı ilçe gibi bilgiler bu başlık altında ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve Farklılıkların Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır.

1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından oluşturulan katılımcı grubun kişisel özeliklerinin değerlendirildiği 7 sorudan oluşan anket formudur.

2. Empatik eğilim ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte temel amaç, empati kavramının duygusal bileşenini ve kişilerin gündelik hayatındaki empati kurma kapasitelerini ölçmektir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır.

EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmış ve elde edilen ölçeğin güvenirliği 0.82, geçerlilik için yapılan faktör analizi sonucunda da Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Verilerinin Uygunluğu Testi (KMO) değerini 0.85 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırmada güvenirlik için yapılan Cronbach-Alpha analizi sonucunda değer 0.74 ve geçerlilik için yapılan faktör analizi sonucunda da KMO değeri 0.80 olarak belirlenmiştir.

3. Farklılıkların yönetimi ölçeği

Farklılıkların Yönetimi Ölçeği, Balay ve Sağlam (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 28 madde 3 alt boyut olarak tasarlanmıştır. Bireysel Tutumlar ve Davranışlar (4 madde), Örgütsel Değerler ve Normlar (8 madde) ve Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar (16 madde) olmak üzere toplam 28 madde şeklinde belirlenmiştir. Balay ve Sağlam (2004) tarafından yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; bireysel tutumlar ve davranışlar alt boyutu için 0,64, örgütsel değerler ve normlar alt boyutu için 0,85, yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutu için 0,95, ölçeğin tamamında ise 0,94 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada güvenirlik için yapılan Cronbach-Alpha analizi sonucunda bireysel tutumlar ve davranışlar alt boyutu için 0.79, örgütsel değerler ve normlar alt boyutu için 0.87, yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutu için 0.93, ölçeğin tamamında ise 0.94 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Katılımcıların Empatik Eğilim Görüşlerine Göre Bulgular

Tablo 4. Katılımcıların Empatik Eğilime Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel Veriler

Madde No:		**n= 272**	
		$\bar{x}$	**ss**
1	Çok sayıda dostum var.	4.20	0.83
2	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	3.31	0.95
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim	3.94	0.82
4	Bana dertlerini anlatanlar, yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar	4.03	0.62
5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir	4.42	0.57
6	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	3.78	0.87
7	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	4.30	0.69
8	Birisiyle tanışırken, bazen dikkatim, onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	4.05	0.79
9	Çevremde çok sevilen bir insanım.	4.22	0.60
10	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	2.51	0.79
11	İnsanların çoğu bencildir.	3.10	0.74
12	Sinirli bir insanım.	3.55	0.87
13	Genellikle insanlara güvenirim.	2.40	0.64
14	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	3.81	0.67
15	Girişken bir insanım.	4.22	0.55

16	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	4.11	0.71
17	Genellikle hayatımdan memnunum.	3.94	0.55
18	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	4.36	0.50
19	Genellikle keyfim yerindedir.	4.10	0.49
20	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	4.07	0.77

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{x}$	**ss**	**t**	**p**
Empatik Eğilim	Kadın	69	78.41	6.53		
	Erkek	203	75.71	5.44	3.38	0.00*
	Toplam	272				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Empatik eğilime ilişkin görüşlere göre kadın katılımcıların test puan ortalaması ile erkek katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [t=3.38, p<0.05]. Kadın katılımcıların empatik eğilim düzeyleri, erkek katılımcıların empatik eğilimi düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.1.2. Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 6. Medeni Durum Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{x}$	**ss**	**t**	**p**
	Bekar	51	76.96	4.74		
	Evli	221	76.26	6.07		
Empatik Eğilim	**Toplam**	**272**			0.77	0.44

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Empatik eğilime ilişkin görüşlere göre bekar katılımcıların test puan ortalaması ile evli katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=0.77, p>0.05]. Bu bulgu, empatik eğilime ilişkin görüşler ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 7. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{x}$	**ss**	**t**	**p**
	Eğitim Fakültesi	193	77.04	5.75		
Empatik Eğilim	Diğer	79	74.81	5.77	2.90	0.00*
	Toplam	**183**				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Empatik eğilime ilişkin görüşlere göre eğitim fakültesi mezunu katılımcıların test puan ortalaması ile eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır

[t=2.90, p<0.05]. Eğitim fakültesi mezunu katılımcıların empatik eğilim düzeyleri, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların empatik eğilimi düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	F	p
Empatik Eğilim	A) 6-10 yıl arası	22	74.91	3	1.80	0.15
	B) 11-15 yıl arası	80	77.51			
	C) 16-20 yıl arası	117	76.26	268		
	D) 21 yıl ve üstü	53	75.63			
	Toplam	**272**	**76.39**	**271**		

"Empatik Eğilim"e ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 1.80, p>0.05).

Katılımcıların Yönetici Olarak Hizmet Süresi Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 9. Yönetici Olarak Hizmet Süresi Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	F	P
Empatik Eğilim	A) 1-5 yıl arası	103	75.92	2	2.85	0.06
	B) 6-10 yıl arası	90	77.58			
	C) 11 yıl ve üstü	79	75.66	269		
	Toplam	272	76.39	271		

"Empatik Eğilim"e ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yönetici olarak hizmet süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 2.85, p>0.05).

Katılımcıların Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 10. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	F	P
Empatik Eğilim	A) 1-5 yıl arası	100	76.36	2	2.08	0.13
	B) 6-10 yıl arası	148	76.78			
	C) 11-15 yıl arası	24	74.17	269		
	Toplam	**272**	**76.39**	**271**		

"Empatik Eğilim"e ilişkin katılımcıların görüşleri arasında bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 2.08, p>0.05).

Katılımcıların Çalıştığı Okulun Bulunduğu İlçe Çalışma Süresi Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 11. Çalıştığı Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Empatik Eğilime İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	F	P
Empatik Eğilim	A) Yenişehir	73	76.14	3	1.60	0.19
	B) Bağlar	65	77.46			
	C) Sur	61	75.26	268		
	D) Kayapınar	73	76.64			
	Toplam	**272**	**76.39**	**271**		

"Empatik Eğilim"e ilişkin katılımcıların görüşleri arasında çalıştığı okulun bulunduğu ilçe bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 1.60, p>0.05).

Katılımcıların Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Göre Bulgular

Tablo 12. Katılımcıların Farklılıkların Yönetimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel Veriler

Madde No:		n= 272 $\bar{x}$	ss
1	Öğretmenler, meslektaşlarının farklı bilgi ve becerilerini geliştirme çabalarını destekler.	4.11	0.72
2	Öğretmenler bireysel sorunlarını çözerken meslektaşlarının farklı deneyimlerine ihtiyaç duyarlar.	3.99	0.84
3	Öğretmenler, meslektaşları arasındaki farklı düşünme eğilimlerini hoş karşılarlar.	3.94	0.72
4	Öğretmenler, meslektaşları arasındaki davranış farklılıklarını doğal kabul ederler.	4.02	0.71
5	Öğretmenler, meslektaşların arasında din ve vicdan özgürlüğü kapsamında kanaatlerini rahatlıkla ifade ederler.	3.41	0.89
6	Öğretmenler, meslektaşları arasındaki farklı yaşma biçimlerine saygı duyarlar.	3.96	0.60
7	Öğretmenler, meslektaşlarını anlamada empatik davranışlar geliştirirler.	3.82	0.73
8	Öğretmenler, bir konu hakkında ikna olduklarında kendi davranışlarını olumlu yönde değiştirme eğilimi gösterirler	4.24	0.57
9	Öğretmenler ilişkilerinde, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimindedirler.	3.75	0.80
10	Öğretmenler, kişisel anlayışlarını ileriye götürecek görüş alışverişlerine daima açıktırlar.	4.10	0.72
11	Öğretmenler, kendilerinden farklı kişilik stiline sahip olanlarla iletişim kurabilirler	4.30	0.59
12	Öğretmenler, meslektaşlarının duyarlılık gösterdiği konular hakkında dikkatli konuşurlar.	4.36	0.68
13	Yöneticiler, öğretmenlerin bireysel farklılıkların bir zenginlik olarak algılarlar.	4.20	0.75
14	Yöneticiler, eğitim ve yönetim etkinliklerini, çalışanların farklı beklentilerini karşılayacak biçimde yürütmeye çalışırlar.	4.43	0.54
15	Yöneticiler, öğretmenlerin, okulun hizmet ve olanaklarından eşit oranda yararlanmalarını sağlar.	4.45	0.55
16	Yöneticiler, çalışanlara, bilgi ve becerilerini sergileyebilecekleri bir ortam yaratmaya çalışırlar.	4.45	0.59

17	Yöneticiler, çalışanlar arasında statü farklılıklarına dayalı yapay ayrılıklara izin vermezler.	4.38	0.60
18	Yöneticiler, farklı kültürel değerler arasında yaşanan çatışmaları çözme kararlılığı içindedirler.	4.43	0.55
19	Yöneticiler, öğretmenler arasında cinsiyet ayırımı yapılmamasına özen gösterirler.	4.18	0.93
20	Yöneticiler, önceden belirlenen ödül ve ceza sisteminin ekonomik düzeylerine bakılmaksızın bütün çalışanlara eşit biçimde uygulanması konusunda duyarlılık gösterirler.	4.37	0.61
21	Yöneticiler, siyasi görüş veya eğilimleri nedeniyle hiç kimseye ayrıcalık yaratmazlar.	4.12	0.80
22	Yöneticiler, çalışanları değerlendirirken onların, siyasi görüşlerinden çok, gösterdikleri yararlılık ve başarı durumuna bakarlar.	4.31	0.63
23	Yöneticiler, okulu ilgilendiren çeşitli sorunlara ilişkin önemli kararlarda çalışanların farklı çözüm önerilerini dikkate alırlar.	4.41	0.52
24	Yöneticiler, eğitim-öğretime ilişkin görevlendirmelerde bütün çalışanlara adil davranırlar.	4.37	0.60
25	Yöneticiler, herhangi bir konuda çalışanların farklı yaklaşım sergilemelerine olumlu bakarlar.	4.38	0.63
26	Yöneticiler, kişisel farklılıklardan kaynaklanan çatışmaları çözmede etkin çaba gösterirler.	4.43	0.55
27	Yöneticiler, çalışanların, eğitim-öğretime ilişkin işlerde değişiklik yaratma isteklerine olumlu bakarlar.	4.37	0.70
28	Yöneticiler, farklı kişisel özellikler gösteren çalışanlara yönelik tutum ve davranışlarında sorumluluk duygusuyla hareket ederler.	4.53	0.53

Tablo 12'ye göre farklılıkların yönetiminde en etkili ifadeler "Yöneticiler, farklı kişisel özellikler gösteren çalışanlara yönelik tutum ve davranışlarında sorumluluk duygusuyla hareket ederler.", "Yöneticiler, çalışanlara, bilgi ve becerilerini sergileyebilecekleri bir ortam yaratmaya çalışırlar." ve "Yöneticiler, öğretmenlerin, okulun hizmet ve olanaklarından eşit oranda yararlanmalarını sağlar" maddeleridir.

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	t	p
Bireysel Tutum ve Davranışlar	Kadın	69	3.93	0.65	1.36	0.17
	Erkek	203	4.04	0.56		
	Toplam	**272**				
Örgütsel Değerler ve Normlar	Kadın	69	3.93	0.51	1.09	0.28
	Erkek	203	4.01	0.51		
	Toplam	**272**				
Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	Kadın	69	4.28	0.44	1.77	0.08
	Erkek	203	4.39	0.45		
	Toplam	**272**				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre kadın katılımcıların test puan ortalaması ile erkek katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=1.36, p>0.05].

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre kadın katılımcıların test puan ortalaması ile erkek katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=1.09, p>0.05].

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre kadın katılımcıların test puan ortalaması ile erkek katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=1.77, p>0.05].

Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 14. Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{x}$	ss	t	p
Bireysel Tutum ve Davranışlar	Bekar	51	4.02	0.53	0.80	0.93
	Evli	221	4.01	0.60		
	Toplam	**272**				
Örgütsel Değerler ve Normlar	Bekar	51	3.97	0.54	0.32	0.76
	Evli	221	4.00	0.51		
	Toplam	**272**				
Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	Bekar	51	4.32	0.45	0.75	0.46
	Evli	221	4.37	0.45		
	Toplam	**272**				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre bekar katılımcıların test puan ortalaması ile evli katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=0.80, p>0.05].

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre bekar katılımcıların test puan ortalaması ile evli katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=0.32, p>0.05].

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre bekar katılımcıların test puan ortalaması ile evli katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=0.75, p>0.05].

Katılımcıların Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 15. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{x}$	**ss**	**t**	**p**
Bireysel Tutum ve Davranışlar	Eğitim Fakültesi	193	3.97	0.60	1.81	0.07
	Diğer	79	4.11	0.54		
	Toplam	272				

Örgütsel Değerler ve Normlar	Eğitim Fakültesi	193	3.94	0.52	2.51	0.01*
	Diğer	79	4.11	0.48		
	Toplam	272				
Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	Eğitim Fakültesi	193	4.31	0.46	3.34	0.00*
	Diğer	79	4.50	0.39		
	Toplam	272				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre eğitim fakültesi mezunu katılımcıların test puan ortalaması ile eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık yoktur [t=1.81, p>0.05].

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre eğitim fakültesi mezunu katılımcıların test puan ortalaması ile eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların test puan ortalaması) arasında anlamlı farklılık vardır [t=2.51, p<0.05]. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların) farklılıkların yönetiminde örgütsel değerler ve normlara ilişkin görüşleri, eğitim fakültesi mezunu olan katılımcıların farklılıkların yönetiminde örgütsel değerler ve normlara ilişkin görüşlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin görüşlere göre eğitim fakültesi mezunu katılımcıların test puan ortalaması ile eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır [t=3.34, p<0.05].

Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Bireysel Tutum ve Davranışlar	A) 6-10 yıl arası	22	3.52	3	7.08	0.00*	A-B
	B) 11-15 yıl arası	80	4.10				A-C
	C) 16-20 yıl arası	117	3.99	268			A-D
	D) 21 yıl ve üstü	53	4.14				
	Toplam	272	4.01	271			
Örgütsel Değerler ve Normlar	A) 6-10 yıl arası	22	3.71	3	2.66	0.05	
	B) 11-15 yıl arası	80	4.03				
	C) 16-20 yıl arası	117	3.99	268			
	D) 21 yıl ve üstü	53	4.06				
	Toplam	272	3.99	271			

Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	A) 6-10 yıl arası	22	3.96	3	7.68	0.00*	A-B
	B) 11-15 yıl arası	80	4.36				A-C
	C) 16-20 yıl arası	117	4.40	268			A-D
	D) 21 yıl ve üstü	53	4.46				
	Toplam	272	4.36	271			

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (f= 7.08, p<0.05

Tablo incelendiğinde farklılaşma 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası; 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası; 6-10 yıl arası ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcılar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre 21 yıl ve üstü, 16- 20 yıl arası , 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıların, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılara göre farklılıkların yönetiminde bireysel tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdeme bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (f= 7.68, p<0.05).

Katılımcıların Yönetici Olarak Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 17. Yönetici Olarak Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Bireysel Tutum ve Davranışlar	A) 1-5 yıl arası	103	3.90	2	3.65	0.03*	A-B
	B) 6-10 yıl arası	90	4.13				
	C) 11 yıl ve üstü	79	4.03	269			
	Toplam	272	4.01	271			
Örgütsel Değerler ve Normlar	A) 1-5 yıl arası	103	3.95	2	0.53	0.59	
	B) 6-10 yıl arası	90	4.03				
	C) 11 yıl ve üstü	79	4.00	269			
	Toplam	272	3.99	271			
Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	A) 1-5 yıl arası	103	4.30	2	1.74	0.18	
	B) 6-10 yıl arası	90	4.41				
	C) 11 yıl ve üstü	79	4.40	269			
	Toplam	272	4.36	271			

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yönetici olarak hizmet süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (f= 3.65, p<0.05

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yönetici olarak hizmet süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 0.53, p>0.05).

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yönetici olarak hizmet süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f=1.74, p>0.05).

Katılımcıların Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 18. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Bireysel Tutum ve Davranışlar	A) 1-5 yıl arası	100	4.06	2	6.38	0.00*	A-C
	B) 6-10 yıl arası	148	4.05				B-C
	C) 11-15 yıl arası	24	3.61	269			
	Toplam	**272**	**4.01**	**271**			
Örgütsel Değerler ve Normlar	A) 1-5 yıl arası	100	4.07	2	9.90	0.00*	
	B) 6-10 yıl arası	148	4.01				
	C) 11-15 yıl arası	24	3.57	269			
	Toplam	**272**	3.99	271			
Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	A) 1-5 yıl arası	100	4.38	2	0.90	0.41	
	B) 6-10 yıl arası	148	4.38				
	C) 11-15 yıl arası	24	4.25	269			
	Toplam	**272**	4.36	271			

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (f= 6.38, p<0.05).

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (f= 9.90, p<0.05).

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında bulunduğu okuldaki çalışma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f=0.90, p>0.05).

Katılımcıların Çalıştığı Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 19. Bulunduğu Çalıştığı Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Sd	F	P	Anlamlı Farklılık
Bireysel Tutum ve Davranışlar	A) Yenişehir	73	3.86	2			
	B) Bağlar	65	4.00				
	C) Sur	61	4.07	269	2.80	0.40	
	D) Kayapınar	73	4.13				
	Toplam	272	4.01	271			
Örgütsel Değerler ve Normlar	A) Yenişehir	73	3.86	2			
	B) Bağlar	65	4.07				
	C) Sur	61	4.00	269	2.41	0.68	
	D) Kayapınar	73	4.05				
	Toplam	272	3.99	271			
Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	A) Yenişehir	73	4.16	2			
	B) Bağlar	65	4.51				
	C) Sur	61	4.45	269	8.72	0.12	
	D) Kayapınar	73	4.37				
	Toplam	272	4.36	271			

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde bireysel tutum ve davranışlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında çalıştığı okulun bulunduğu ilçe bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 2.80, p>0.05).

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde örgütsel değerler ve normlar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında çalıştığı okulun bulunduğu ilçe bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f= 2.41, p>0.05).

Farklılıkların yönetimi ölçeğinde yönetsel uygulamalar ve politikalar alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri arasında çalıştığı okulun bulunduğu ilçe bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (f=8.72, p>0.05).

Empatik Eğilim Ölçeği ile Farklılıkların Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

Tablo 20. Empatik Eğilim Ölçeği ile Farklılıkların Yönetimi Ölçeğine Verilen Cevaplara İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	N=272	Empatik Eğilim	Bireysel Tutumlar ve Davranışlar	Örgütsel Değerler ve Normlar	Örgütsel Değerler ve Normlar	Farklılıkların Yönetimi
1	Empatik Eğilim	1				
2	Bireysel Tutumlar ve Davranışlar	0,491**	1			

3	Örgütsel Değerler ve Normlar	0,355**	0,708**	1		
4	Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar	0,267**	0,487**	0,611**	1	
5	Farklılıkların Yönetimi	0,383**	0,740**	0,859**	0,915**	1

**p<0.01 düzeyinde anlamlı

r= 0,000-0,300 arası düşük düzeyde ilişki, 0,301- 0,700 arası orta düzeyde ilişki, 0,701-1,00 arası güçlü bir ilişki

Empatik eğilim ölçeği ile farklılıkların yönetimi ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Farklılıkların yönetimi ölçeğinin alt boyutu olan yönetsel uygulamalar ve politikalar ile empatik eğilim arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; Farklılıkların yönetimi ve alt boyutları olan örgütsel değerler ve normlar, bireysel tutumlar ve davranışlar ile empatik eğilim arasında orta seviyede pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (p<0.01).

Empatik Eğilim Ölçeği ve Farklılıkların Yönetimi Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Regresyon Düzeyleri

Tablo 21. Katılımcıların Empatik Eğilim ve Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Çoklu Regresyon

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize edilmemiş katsayı ß	Standart Hata	Standardize edilmiş katsayı ß	t	P
Empatik Eğilim	Sabit	55.36	3.157		17.539	0.000
	Bireysel Tutumlar ve Davranışlar	4.75	0.755	0.475	6.283	0.000
	Örgütsel Değerler ve Normlar	-0.51	0.948	-0.005	-0.054	0.957
	Yönetsel Uygulamalar ve Değerler	0.50	0.882	0.038	0.569	0.570

R= 0.492, R2=0.242

F= 28.513, p= 0.00

Empatik eğilim ile Farklılıklar Yönetimi Ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($R=0.492$, $R^2=0.242$, $p<0.01$).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde, Farklılıklar Yönetimi Ölçeğinin boyutları Emaptik Eğilime olan göreli yordama düzeyi sırasıyla, Bireysel tutumlar ve Davranışlar (%48), Yönetsel Uygulamalar ve Değerler (%4) ve Örgütsel Değerler ve Normlar tutum (%1) olmuştur (ß= 0.475, 0.038, 0.005). Empatik Eğilimin en önemli yordayıcısı, Bireysel Tutumlar ve davranışlardır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi

sonuçlarına göre, Bireysel Tutumlar ve Davranışlar (t=6.283) boyutunun (p<0.05) Empatik Eğilimin anlamlı yordayıcısı olduğunu, ve Örgütsel Değerler ve Normlar (t=-0.054), Yönetsel Uygulamalar ve Değerler (t=0.569) boyutlarının ise Empatik Eğilimin yordayıcısı olmadığını göstermektedir (p>0.05).

Tablo 22. Katılımcıların Empatik Eğilim ve Farklılıkların Yönetimine İlişkin Görüşleri Arasındaki Basit Regresyon İlişki

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize edilmemiş katsayı ß	Standart Hata	Standardize edilmiş katsayı ß	t	P
Empatik Eğilim	Sabit	54.081	3.293		16.423	0.000
	Farklılıklar Yönetimi	5.303	0.779	0.383	6.809	0.000
R= 0.383, R2=0.147						
F= 46.368, p= 0.00						

Empatik eğilim ile farklılıklar yönetimi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir (R=0.383, R^2=0.147, p<0.01). Farklılıklar Yönetimi, Empatik Eğilimin varyansının %15'ini açıklamaktadır (R^2=0.147). Başka bir ifadeyle Farklılıklar yönetimi, Empatik Eğilimi orta düzeyde yordamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin empatik eğilime ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların empatik eğilim puanları erkeklerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin empatik eğilime ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin empatik eğilime ilişkin görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin empatik eğilime ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin, erkek katılımcıların empatik eğilimi düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Empatik eğilime ilişkin görüşler ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Eğitim fakültesi mezunu katılımcıların empatik eğilim düzeyleri, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan katılımcıların empatik eğilimi düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Empatik eğilime ilişkin görüşler ile mesleki kıdem bağımsız değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Empatik eğilime ilişkin görüşler ile bulunduğu okuldaki çalışma süresi bağımsız değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Empatik eğilime ilişkin görüşler ile çalıştığı okulun bulunduğu merkez ilçesi bağımsız değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin görüşler ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında "Bireysel Tutum ve Davranışlar", "Örgütsel Değerler ve Normlar", "Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar" boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin görüşler ile medeni durum bağımsız değişkeni arasında "Bireysel Tutum ve Davranışlar", "Örgütsel Değerler ve Normlar", "Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar" boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin görüşler ile mesleki kıdem değişkeni arasında "Örgütsel Değerler ve Normlar" boyutunda farklılık olmadığı; "Bireysel Tutum ve Davranışlar", "Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar" boyutlarında ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların görüşleri, 21 yıldan az mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların görüşlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin görüşler ile yönetici olarak hizmet süresi değişkeni arasında "Örgütsel Değerler ve Normlar", boyutunda anlamlı farklılık olmadığı; "Bireysel Tutum ve Davranışlar", "Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar" boyutlarında ise 6-10 yıl arası yönetici olarak hizmet süresine sahip yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. 6-10 yıl arası yönetici olarak hizmet veren katılımcıların farklılıkların yönetiminde bireysel tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri, 1-5 yıl arası yönetici olarak hizmet veren katılımcıların görüşlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin görüşler ile bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkeni arasında "Örgütsel Değerler ve Normlar", "Yönetsel Uygulamalar ve Politikalar" boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı; "Bireysel Tutum ve Davranışlar" boyutunda ise bulunduğu okulda 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip yöneticiler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgular arasında Empatik Eğilim Ölçeği ile Farklılıkların Yönetimi Ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgular arasında Empatik Eğilim Ölçeği ile Farklılıklar yönetim Ölçeği alt boyutlarından bireysel tutumlar ve davranışlar, yönetsel uygulamalar ve değerler arasında anlamlılık bulunmuştur. Bireysel tutumlar ve davranışlar, yönetsel uygulamalar ve değerler puanlarındaki artış, empatik eğilim puanını artırmaktadır. Diğer bir ifade ile bireysel tutumlar ve davranışlar, yönetsel uygulamalar ve değerlere ilişkin olumluluk düzeyinin artışı, empatik eğilim düzeyini arttırmaktadır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Farklılıkların yönetimine ilişkin farklı etnik köken, şehir, din, yaşam tarzı, siyasi görüş, kişilik ve sosyal özellikler vb. faktörlere sahip yönetici ve öğretmenlerin buluştuğu eğitim ortamları üzerinde hem nitel (görüşme, odak grup görüşmesi, eylem araştırması, doküman incelemesi vb.) hem de nicel çalışmalar yapılabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

Okul yöneticileri, ortak çalışma tercihlerinde medeni durum ve cinsiyet farkını gözetmeyen bir adalet ve eşitlik anlayışına sahip olması amacıyla bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda kadın ve aile merkezli çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla, ortak eğitim ve seminerler gerçekleştirilebilir.

Üniversitelerin, eğitim fakültelerinde öğrencilerin aldıkları derslerin içerisine empatik eğilim ile çalışmalara yer verilebilir.

Okul yöneticilerinde kadın oranının arttırılması ile ilgili teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

(Balyer ve Gündüz, 2010)

(Çetin ve Bostancı, 2011)

(Memduhoğlu, 2011)

(Karademir vd., 2012)

(Yılmaz ve Kurşun, 2013)

(Aksu, 2008, s. 5). Rosado'ya (1997, s. 6)

(Ünalp, 2007)

(Memduhoğlu, 2011)

(Güleş, 2012)

(Van Vuuren, van der Westhuizen ve van der Walt, 2012)

(Polat, 2012)

Öner, N, (2001), Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Özbek, M. F. (2010). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 49(1), 567-587.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2013). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okullardaki farklılık yönetimi anlayışı açısından incelenmesi. Akademik Bakış Dergisi, 38, 1-14.

Vashanti, P. S. (2012). Diversity management time for a new approach in an organization. IOSR Journal of Business and Managemet, 3 (3), 44-50

Yılmaz, A, (2003), Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

A study on immigrant education policies for integration of immigrants

Figen Ereş, Gazi University, Turkey, feres@gazi.edu.tr

Abstract

Immigrant integration is the process of social inclusion for newcomers and their children. In other words, integration is the process by which immigrants become accepted into society, both as individuals and as groups. As such, integration touches upon the institutions and mechanisms that promote development and growth within society, including early childhood care; elementary, postsecondary, and adult education systems; provision of government services to communities with linguistic diversity; and more. Successful integration builds communities that are stronger economically and more inclusive socially and culturally. Aim of the study is to determine integration policies for immigrant students in Philadelphia district of United States. The School District of Philadelphia recognizes that the education of an immigrant child is a responsibility shared by families, schools and the community throughout all periods of the child's enrollment according to results. The main rationale for this is to create positive home, school and community partnerships. It is the fulfillment of the shared responsibility required to improve schools and strengthen the importance of the student's academic achievement.

Keywords: *Immigrant, integration of immigrant, education policies.*

Introduction

The schools teach new culture and corroborate the process of integration. The school environment and the norms at school, and values, and support facilitate adaptation of migrant children to the new country. The most prominent feature of education is its impact on social communication which a migrant can establish in the country of migration. Education enables migrants to mitigate the risks they may encounter in the host country through communication. Another significant aspect of education for migrants is that education makes their adaptation easy to new country. Also racial discrimination and prejudice against migrants can be minimized through education. The studies emphasize that migrant children need education when adapting themselves to the new environment. One of these needs is the requirement to learn the language of the new country. Therefore, the school and social environment plays a significant role for learning a new language and adaptation to a new culture. Another factor that requires education is cultural conflict. The values and beliefs held by a migrant child lead to cultural conflict in the new country. Adaptation to a new culture requires huge effort for the migrant children who have experienced their own culture in their families.

Integration includes social norms to guide the individual's behavior. Activities at school are used as a tool for the student to learn these norms and achieve social integration. Integration also strengthens the student's integration with classmates and the learning norm. On the other hand, integration is a source of inspiration that includes a sense of community, belonging and solidarity. Thus, integration can facilitate the success of the student in school as well as ensuring social harmony. In addition, through integration, friends and other people around the immigrant child serve the social control function that controls and limits his behavior, as well as helping the social facilitation function in the immigrant child's new country (Umberson, 1987). This effect in school is particularly noticeable among peers with good school performance (Cheung & Llu, 2012) and the increase in the acceptance and quality of friendship between immigrant and local children increases the school success of the immigrant child (Keefe & Berndt, 1996; Birch & Ladd, 1996). Integration can be the basis for the immigrant student to get help and support from classmates and other people and to internalize the importance of education.

The integrated immigrant student can demonstrate their artistic competence as well as performing better at school (Cheung & Llu, 2012). In addition, integration contributes to processes such as immigrant children's participation in education, goal setting, self-assessment, time management and self-empowerment (Schunk & Zimmerman, 1996). Integration of immigrant children helps their social integration as it has significant effects on their mental health (Harel & Deimling, 1984; Hughes & Gove, 1981; Steinkamp & Kelly 1987). Studies have determined that school absenteeism (Williams, 2009) and problematic behaviors are minimized (Pescosolido,

1990) in integrated children. Integration is also known to reduce suicidal behavior in adult immigrants with different ages and backgrounds (Pescosolido, 1990; Stage, 1989; Cheung & Llu, 2012).

Aim of the study is to determine integration policies for immigrant students in Philadelphia district of United States. Within the scope of this purpose, answers to the below questions were sought:

1. What are your policies towards the integration of immigrant students?
2. How do you monitor the policies being implemented?
3. How do you evaluate the success of these policies?

METHOD

Design

The study was conducted based on the qualitative phenomenological research design. The obtained data were analyzed by phenomenological document analysis method. Document analysis is less time-consuming and therefore more efficient than other research methods. It requires data selection, instead of data collection. The inclusion of exact names, references, and details of events makes documents advantageous in the research process (Yin, 1994). Phenomenological analysis was carried out by following epoche, phenomenological reduction (bracketing), creative diversity, pattern synthesis, structure synthesis and integration processes.

The data were obtained from legal documents including policy documents and, articles of law and legislation in United States and Philadelphia Department of Education. Reports and other written materials for immigration integration were reviewed and reported. Document review steps are as follows:

1. Accessing Document
2. Classification and evaluation of documents
3. Analyze documents and interpret the results

RESULTS

The results including the integration policies of the Philadelphia Department of Education are given below.

1. Policies towards the integration of immigrant students

According to research findings, four themes were determined. These are parents, child, department of education & school, non-governmental organizations- libraries. Also sub-themes have been determined as well. The results of each theme are shown in the tables below.

Table 1. Policies towards the integration of immigrant students

Themes	Sub themes
Parents	School - Parents Collaboration Family participation Education of parents
Child	A sense of responsibility Language level Good morality
Department of Education & School	Coordination, technical assistance and other support Academic achievement
Non-governmental organizations- Libraries	English education (ESL)

Integration policies include family, child, non-governmental organizations, libraries and the education

department. Policies related to parents involve cooperation, family participation, education of parents. It is remarkable that policies regarding children focus on a sense of responsibility, language level, good morality. The School District of Philadelphia takes responsibility for coordination, technical assistance and other support to integrate immigrant children. The purpose is the academic achievement of the immigrant children. Besides, non-governmental organizations and libraries have responsibilities to teach English. It is striking that English education is provided by non-governmental organizations and libraries.

2. Monitoring the policies being implemented

According to research findings, two themes were determined. These are Workshops and district inspectors. The results of each theme are shown in the tables below.

Table 2. Monitoring the policies being implemented

Themes	
Inspection and investigation	Multi-focus group works with representatives of parents and non-governmental organizations
Workshops	

Philadelphia Department of Education prefer inspection and investigation and also multi-focus group works with representatives of parents and non-governmental organizations to monitoring the policies being implemented. District inspectors take responsibility in this process.

3. Evaluating the success of the policies

Two themes were determined. These are research of the Department of Education; Evaluation Commission consisted Assessment Division of the Department of Education and academicians and researches of universities. Also sub-themes have been determined. The results of each theme are shown in the tables below.

Table 3. Evaluating the success of these policies

Themes	Sub themes
Department of Education	Measurement of academic achievement Test scores, graduation rate, scholarship and use of resources
Evaluation Commission	
Universities	

Philadelphia Department of Education focus on researches to evaluate the policies. Measurement of academic achievement test scores, graduation rate, scholarship and use of resources are being used for evaluating the policies. Also, evaluation commission often do research for evaluating the success of the policies. Besides, Philadelphia Department of Education cooperate with universities to determine different factors that effect on policies. Collaborative researches might change according to situation and circumstances. Researches done by universities include participation of immigrant parents, interaction with teachers, academic success and variables affecting academic achievement, etc. Different evaluation models are used in the evaluation process.

Discussion

Aim of the study was to determine integration policies for immigrant students in Philadelphia. Immigration Policy Institute of United States explains immigration integration as (MPI, 2019):

Immigrant integration is the process of economic mobility and social inclusion for newcomers and their children. As such, integration touches upon the institutions and mechanisms that promote development and growth within society, including early childhood care; elementary, postsecondary, and adult education systems; workforce development; health care; provision of government services to communities with linguistic diversity;

and more. Successful integration builds communities that are stronger economically and more inclusive socially and culturally.

Institute explains immigration education as follows (MPI, 2019):

From early childhood through postsecondary education, immigrants and their children face unique challenges and barriers in educational attainment and access to college compared to their native-born peers. The research here analyzes myriad facets of this topic—from the factors influencing early childhood development through the challenges confronted by students who are not proficient in the host-country language, the gaps that can re-emerge in postsecondary education, and capacity issues and needs for language programs and workforce and vocational training.

The main rationale of the immigrant integration policy of the United States is economic development. While the United States of America aims to provide economic development, it also aims to develop scientific knowledge and technology by attracting qualified workforce or qualified brain power to its country. Core values, shared responsibility in the implementation of immigrant students' integration policies; accountability; coordination between institutions; local and federal laws; school system based on equality and academic achievement (Ortega, Horwitz, Fang, Kuo, Wallace, 2009).

Consequently, The School District of Philadelphia recognizes that the education of an immigrant child is a responsibility shared by families, schools and the community throughout all periods of the child's enrollment. The main rationale for this is to create positive home, school and community partnerships. It is the fulfillment of the shared responsibility required to improve schools and strengthen the importance of the student's academic achievement. Therefore, department of education, schools, non-governmental organizations, libraries, universities and parents work together in a cooperation. It can be said that cooperation is very important factor for integration of immigrant children according to the results.

As it is understood, as with the Philadelphia Department of Education policies, non-governmental organizations also attach great importance to the contribution of immigrants. Another point that draws attention in the document review process is that these organizations work closely with government agencies, service providers, employers, business associations, trade unions and economic development groups.

In the globalized world in line with political, social and economic developments, borders are gradually disappearing and the world is becoming a place of interdependence in many respects and every other day. This situation causes different cultures to come together and the formation of multicultural societies and the emergence of global citizenship concept (Gerdes, 2013). Increasing communication methods in the globalized world and minimizing the locality in the economy cause migration towards the developed countries from less developed countries (Fossett and Kiecolt, 1989). Depending on current the migration events, the concept of multiculturalism maintains its up-to-date status in immigration-receiving state governments. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization emphasized the importance of multiculturalism with the expression that every society has the right to develop its own culture, that every culture has a value to be respected and that every culture has a heritage and diversity to be preserved by humanity (Entzinger & Biezeveld, 2003). Multiculturalism is defined as a social structure in which one or more cultural communities live together (Connor 2009). Multiculturalism is also referred as the recognition and development of cultural diversity as a phenomenon in societies by looking at ways to care for and protect cultural diversity (Briggs, 1999).

The integration process is long-term for both individuals and groups. Both immigrant and host country are responsible for the success or failure of integration. Migration contributes to the richness of culture, ethnicity and race diversity in developed countries. However, immigrants experience many stresses such as loss of cultural norms, religious traditions and social support systems, adaptation to a new culture and changes in the concept of identity and self. As a result, in some immigrant groups, psychological disorders and mental illness diseases increase. The complexity between cultural identity and the adaptation process affects the immigrant adversely. Also, adaptation disorders could cause pathological problems (Bhugra & Becker, 2005). Therefore, policy makers and decision makers of the countries where accept immigrants have important responsibilities for determining the number and characteristics of migrants and, integration of migrants. Especially, the reluctance to migrants in host countries and anti-immigration discourses can be considered as an outcome of these problems.

Policymakers have been trying new policies about integration in host countries for many years. Host

countries needs an immigrant policy that takes a more active role in the integration of newcomers because of maximizing the economic, social, and cultural contributions that immigrants make to the host countries. Therefore, some key elements of successful integration policies can be summarized as follows:

a. Giving a vision to both migrants and host country.

b. Coordinating migration policies.

c. Consideration of national facts.

d. Authorization bureaucracy appropriately.

e. In service education of teachers, trainers and school principals.

f. Education of immigrants

Acknowledgements

This research was supported by Scientific and Technological Research Council of Turkey - TÜBİTAK

References

Bhugra, D. and Becker, M. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. World Psychiatry, 4(1), 18–24.

Birch, S.H. and Ladd, G. (1996). Interpersonel relationships in the school environment and children's early school adjustment. Ed. K. Wentzel ve J. Juvonen, Social motivation: Understanding children's school adjusment (s:199-225) New York: Cambridge Universty Press.

Briggs, V. (1999). Immigration policy and human resource development. Spectrum, 1,4.

Cheung, C. and Llu, S. (2012). Acculturation, Social Integration and School Achievement among Low-ability Seventh Graders' School Achievement in Hong Kong. International Journal of Adolescence and Youth, 8(1), 81-108.

Connor P. (2009b). Immigrant Religiosity in Canada: Multiple Trajectories. International Migration and Integration, 10,159–175.

Entzinger, H. and Biezeveld, R. (2003). Bencmarking in Immigrant Integration. Rotterdam: European Research Center.

Fossett, M. and Kiecolt, K. J. (1989). The relative size of minority populations and white racial attitudes. Social Science Quarterly, 70(4), 820–835.

Gerdes, C. (2013). Does immigration induce 'native flight' from public schools? Evidence from a large scale voucher program. The Annals of Regional Science, 50, 645–666.

Harel, Z. and Deimling, G. (1984). Social Resources and Mental Health: An Empirical Refinement. Journal of Gerontology, 39. 747-752

Hughes, M. and Gove, W. R. (1981). Living alone, social integration and mental health. American Journal of Sociology, 87, 48-74.

Keefe, K. and Berndt, T. (1996). Relations of Friendship Quality to Self-Esteem in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence,* 16(1), 110-129.

MPI. (2019b). Immigration and Labour Market. Alınıtlama: https://www.migrationpolicy.org/research/immigration-and-labour-market-theory-evidence-and-policy

Ortega, A. N., Horwitz, S. M., Fang, H., Kuo, A. A., Wallace, S. P., & Inkelas, M. (2009). Documentation status and parental concerns about development in young US children of Mexican origin. Academic Pediatrics, 9, 278–282.

Pescosolido, B. (1990). The social context of religious integration and suicide: Pursuing the network explanation. Sociological Quarterly, 31, 337–357.

Schunk, D. H., and Zimmerman, B. J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In: Juvonen, J., and Wentzel, K. R. (ed.), Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment, Cambridge University Press, New York, s. 154–180.

Steinkamp, M. and Kelly, J. (1987). Social integration, leisure activity, and life satisfaction in older adults: activity theory revisited. International Journal of Aging and Human Development, 25(4), 293 – 307.

Umberson, D. (1987). Family status and health behaviors: Social control as a dimension of social integration. Journal of Health and Social Behavior, 28(3), 306-319.

Williams, N. (2009). Education, gender, and migration in the context of social change. Social Science Research 38, 883–896.

Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Youniss, J. , Yates, J., and Su, Y. (1997).Social integration: Community service and marijuana use in high school seniors. Journal of Adolescent Research, 12,245-262.

Uzaktan Öğretime İlişkin Bazı Görüşler (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği)

Nesip DEMİRBİLEK, Bingöl Üniversitesi, Türkiye, ndemirbilek@bingol.edu.tr

Öz**:** Araştırmanın amacı Muş Alparslan üniversitesi öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Muş Alparslan üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleminde ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminden yararlanılmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen uzaktan öğretim öğrenci memnuniyet anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini içeren soru formu ve geliştirilen anket öğrencilere çevrimiçi ortamda mail olarak gönderilmiştir. Bu araştırma için 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesinde uzaktan öğrenim gören toplam 570 üniversite öğrencisi gönüllü olarak yer almıştır. Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin görüşlerine göre pandemiden dolayı okulların tatil edilmesinin yerinde bir uygulama olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Katılımcılardan alınan görüşlere göre Muş Alparslan Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını büyük oranda yeterli buldukları saptanmıştır. Covid-19 salgınının Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin hayatlarını büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 salgını sebebiyle Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin genel akademik motivasyonlarının büyük oranda düşüşe geçtiği tespit edilmiştir. Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin görüşlerine göre yarısına yakını uzaktan eğitimin uygun bir yöntem olarak görmediklerini ve yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Fakat katılımcıların büyük çoğunluğunun pandemiden dolayı eğitimlerinin geri kalan kısmının bu şekilde uzaktan devam edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcıların, büyük çoğunluğu imkân yetersizliğinden dolayı uzaktan eğitim derslerini takip etmek amacıyla akıllı telefon kullandıklarını ve internet bağlantı seçeneklerinden mobil internet bağlantısı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yine büyük çoğunluğunun, YÖK aracılığıyla üniversite öğrencilerine destek amacıyla ücretsiz verilen Uzaktan Eğitime Destek kotasının (6 GB) yeterli gelmediği ve eğitim aldıkları bölüm/programla ilgili YÖK tarafından YÖK Dersleri Platformunda (https://yokdersleri.yok.gov.tr/) sunulan derslere giriş yapamadığı saptanmıştır. Acil ve zorunlu olmasından kaynaklı bu tür aksaklıkların olmasını olağan karşılamakla birlikte hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulması önerilmektedir.

Anahtar kelimler: *Uzaktan Öğretim, Üniversite Öğrencisi, Akademik Motivasyon, Korona*

Opinions on Distance Education (Bingöl University Example)

Abstract

In the study, it was aimed to determine the views of Muş Alparslan University students on distance education. A survey model was used in the research. The universe of the research is composed of students of Muş Alparslan University. In the sampling, and easily accessible situation sampling method is used. Within the scope of the research, a questionnaire containing the demographic characteristics of the students and a distance education student satisfaction questionnaire developed by the researcher were used to collect data and sent to the students online. For this research, a total of 570 university students studying at Muş Alparslan University voluntarily participated in the 2019-2020 academic year. According to the opinions of the students of Muş Alparslan University, it has been determined that school holidays due to the pandemic are seen as an appropriate practice. According to the opinions of the participants, it was determined that they found the distance education practices carried out by Muş Alparslan University to be sufficient to a large extent. It was concluded that the Covid-19 outbreak greatly affected the lives of students of Muş Alparslan University. It has been determined that the general academic motivation of Muş Alparslan University students has decreased significantly due to the Covid-19 outbreak. According to the opinions of the students of Muş Alparslan University, almost half of them did not see distance education as a suitable method and preferred face-to-face education. However, it was stated that the rest of the training of the majority of the participants should continue in this way, due to the pandemic. The majority of the participants stated that they use smartphones to follow distance education lessons due to lack

of opportunity and they use the mobile internet connection from the internet connection options. Besides, the majority of them, the Support for Distance Education quota (6 GB), which is given free of charge to university students through YÖK, is not sufficient and is offered by YÖK on the YÖK Courses Platform (https://yokdersleri.yok.gov.tr/) It was determined that he could not attend classes. Although normally, such problems arise from being urgent and compulsory, it should be resolved quickly.

Key words: *Distance Education, University Student, Academic Motivation, Corona*

Giriş

Uzaktan Öğretim, öğrenci ve eğitmenin fiziksel olarak aynı mekânı paylaşmak zorunda olmadığı öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği akılcı, yenilikçi, çağdaş bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır (http://uzem.cbu.edu.tr). Benzer şekilde uzaktan öğretim, öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda eğitim süreçlerini sürdürebilmeleri için kurulan teknolojik eğitici bir sistemdir (Hakkari, 2018). Başka bir tanıma göre ise; pedagojik araçların kullanıldığı, internet ve web teknolojileri ile etkinleşen, bunun yanında anlamlı faaliyet ve etkileşimler ile bilgi ve öğrenmenin kolaylaştırıldığı açık ve harmanlanmış öğrenme çevresi olarak tanımlanmıştır (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005). Uzaktan eğitim bir ya da birden çok teknolojinin aynı anda kullanılarak öğretici ve öğrencilerin aynı mekânda bulunmadan yürütülebildiği, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin eşzamanlı veya eş zamansız bir şekilde düzenli olarak sürdürüldüğü bir eğitimdir (Seaman, Allen & Seaman, 2018; İşman, 2011). Uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde öğreticiler ve öğrenciler özel öğretim tasarımı ve teknolojileri sayesinde zaman ve mekândan bağımsız olarak, planlı bir şekilde etkileşim kurabilirler (Jenkins, 1992; Moore & Kearsley, 2011; Aydemir, 2018).

Uzaktan eğitim denilince akla gelen ilk kavram açık öğretimdir. Bununla birlikte e-öğrenme, e-öğretim, eş-zamanlı (senkron), eş-zamansız (asenkron) eğitim kavramları uzaktan eğitimle birlikte kullanılan kavramlardır (Aydemir, 2018). Eş-zamanlı derslerde öğretim elemanı ve öğrenciler dijital ortamlardaki derslere aynı anda katılırlar. Eş-zamansız asenkron derslerde ise kayıt altına alınan ders videoları ve dokümanlara öğrenciler istedikleri an ulaşabilirler (Solak, Ütebak & Yalçın, 2020).

Uzaktan eğitime ilişkin çeşitli tanımlar bulunmakla beraber, uzaktan eğitimin temel amacı farklı mekânlarda bulunan öğrenen ve öğreteni buluşturarak eğitimin aksamasına sebep olabilecek engelleri ortadan kaldırmaktır (Kaçan & Gelen, 2020). Uzaktan eğitimin amaçlarını özetlemek gerekirse, uzaktan eğitim için kullanılan son teknolojileri genele yaymak ve bu sayede bilgi paylaşımını ve erişimin en üst noktaya getirmek, bireysel ve toplu olarak eğitimde standartlaşmayı sağlamaktır. Bununla beraber eğitim ve uygulamalar arasındaki sürenin kısalarak bireysel beceri ve başarının gelişmesini, ayrıca sürekli ve yoğun eğitimle bilgi birikimi sağlamak uzaktan eğitimin amaçlarını oluşturmaktadır (Ağır, 2007).

Uzaktan eğitim okullarda geleneksel olarak verilen eğitimin yerine geçecek bir alternatif gibi görülmemesi gereken ayrı bir eğitim şeklidir. Uzaktan eğitimin etkili olarak kullanılabilmesi için gerekli olan koşullar değerlendirdiğimizde, uzaktan eğitimin bir seçenek olmadığını, uzaktan eğitim ile verilen ders içerikleri veya kursların uzman komisyonlarca hazırlanıp yürütüldüğünü, eğitime alternatif bir yöntem olmaktan ziyade eğitimi tamamlayan bir öğe olduğu aktarılmaktadır. Ayrıca, geleneksel eğitim yöntemlerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de yazılı ve basılı birtakım materyallere ihtiyaç duyulduğunu ve kurallara uygun bir şekilde kaynakların hazırlanarak öğrencilere sunulması gerektiğini, her öğrencinin eş zamanlı olarak derslere girememe durumu göz önünde bulundurularak derslerin video kayıt şeklinde düzenlenmesi gerektiğini söylemek mümkündür (Ülkü, 2018).

Günümüzde pandemiden dolayı uzaktan eğitime artan yoğun talep nedeniyle, çevrimiçi öğrenme ortamları yaygın bir şekilde acil ve zorunlu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu noktada birçok yükseköğretim kurumu da farklı ortamlar kullanarak çevrimiçi öğrenme ortamlarının potansiyellerinden yararlanmaktadır. Bu tür ortamları kullanmadaki temel amaçlardan birisi öğrencilerin kendi aralarında, öğretmenle, içerikle ve sistemle uygun sosyal etkileşimler oluşturarak öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlamaktır (Bach, Haynes & Smith, 2006; Moore & Kearsley, 2011; Alqurashi, 2019). Bu etkileşimlerin geliştirilmesi için gerek teknolojik, gerekse pedagojik alanda birçok çalışma uzaktan öğretim uygulama alanlarına taşınmaktadır. Bu noktada organizasyonlar güçlendirilerek, birçok yeni öğretim yöntemi önerilmektedir. Bu sebepler doğrultusunda uzaktan öğretimin dikkatle üzerinde

durulması ve çeşitli çalışmaların yapılması gerektiği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin bazı görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2015). Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Erkuş, 2005). Betimsel araştırma "verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Muş Alparslan Üniversitesindeki bütün öğrencileri kapsarken örneklemi, kolay ulaşılabilir durum örnekleme metoduyla alınmış 570 öğrenciyi içermektedir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde yakın olan veya kolay erişilebilen birey, nesne ve vakaların örneklem olarak seçilmesidir. Başka bir ifadeyle bu örnekleme deseninde birim ya da bireylerin evreni temsil etmesi şeklinde kaygı ve çabanın söz konusu olmadığı örneklem türü olmakla birlikte gönüllülük esası temel alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	349	61.2
	Erkek	221	38.8
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	200	35.1
	2.Sınıf	138	24.2
	3.Sınıf	99	17.4
	4.Sınıf	110	19.3
	5. Sınıf ve üstü	23	4
Toplam Öğrenci Sayısı		570	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "uzaktan öğretim öğrenci memnuniyet anketi ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin demografik özelliklerini içeren soru formu ve uzaktan öğretim öğrenci memnuniyet anketi kullanılmış ve öğrencilere online ortamda mail olarak gönderilmiştir. Bu araştırma için 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesinde uzaktan öğrenim gören toplam 570 üniversite öğrencisi gönüllü olarak yer almıştır.

Verilerin Analizi

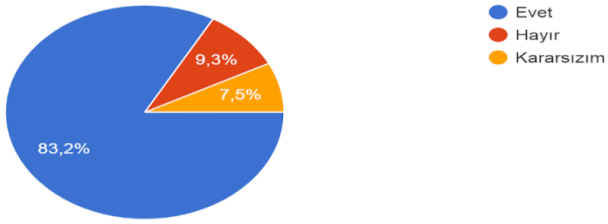
Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntem kullanılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır. Betimsel analiz yöntemi, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013; Karasar, 2015). Veriler frekans ve yüzdeler kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Sosyal bilim araştırmalarında tüm ölçek araçlarında olduğu gibi, anket sonuçlarının da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmalıdır. Anketlerde geçerlik, araştırılan konuya ve soruya uygun cevaplar alabilme gücünü göstermektedir. Güvenirlik ise test tekrar test çalışması yaygın olarak kullanıldığı aktarılmaktadır. Anket geliştirme süreci, problemi tanımlama, madde (soru) yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

Geliştirilen anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, görünüş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Maddelerin anlaşılır ve açıklayıcı olma durumlarını kontrol etmek için ön uygulama yapılmıştır. Çalışmada güvenirlik kapsamında ise iki hafta ara ile yapılan test tekrar test çalışması sonucunda maddelere verilen cevapların korelasyonlarının .81 .95 aralığında değiştiği tespit edilmiştir. Bu aşamalardan sonra anket soruları ile asıl uygulamaya geçilmiştir.

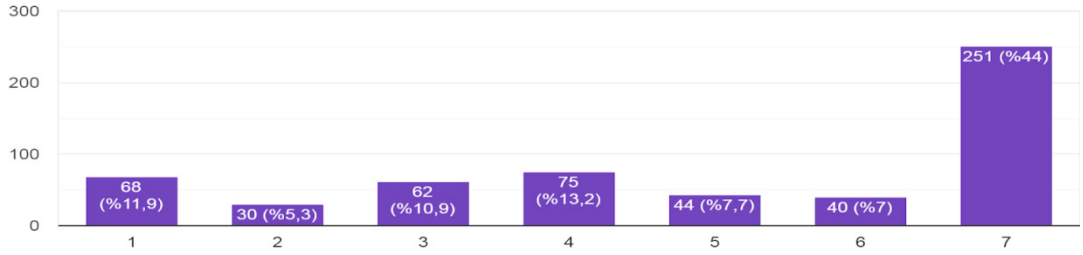
B u l g u l a r

Tablo 1. Covid-19 salgını sebebiyle üniversitelerin tatil edilmesini doğru buluyor musunuz?
570 yanıt



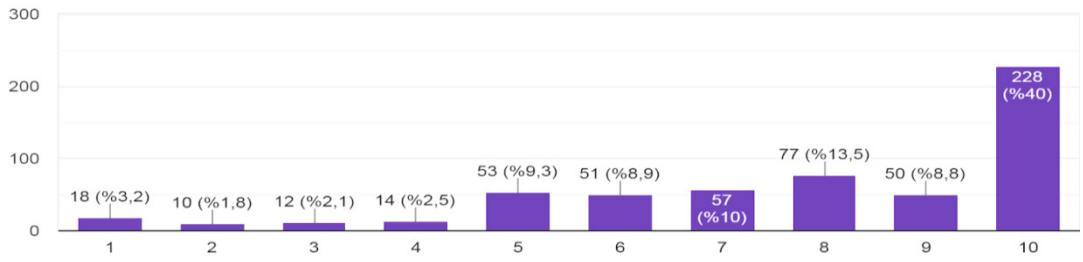
Tablo 1'e göre katılımcıların, %83,2'si (N=474) covid-19 sebebiyle üniversitelerin tatil edilmesini doğru buldukları, %9,3'i (N=53) doğru bulmadığını ve geri kalan %7,5' u (N=43) bu konuda kararsız oldukları yönünde görüş belirttiği görülmüştür.

Tablo 2. Üniversiteniz tarafından yürütülen uzaktan eğitimi yeterli buluyor musunuz?
570 yanıt



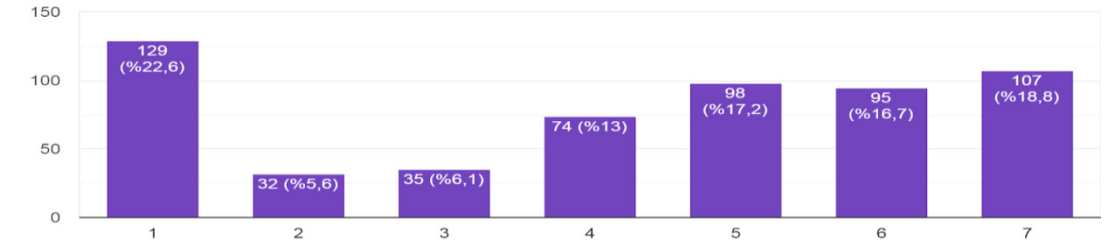
Tablo 2'ye göre katılımcıların, %44'ünün Muş Alparslan Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan eğitimi tamamen yeterli bulduklarını, %11,9'ununise hiç yeterli bulmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 3. Covid- 19 salgını hayatınızda ne düzeyde değişikliğe neden oldu?
570 yanıt



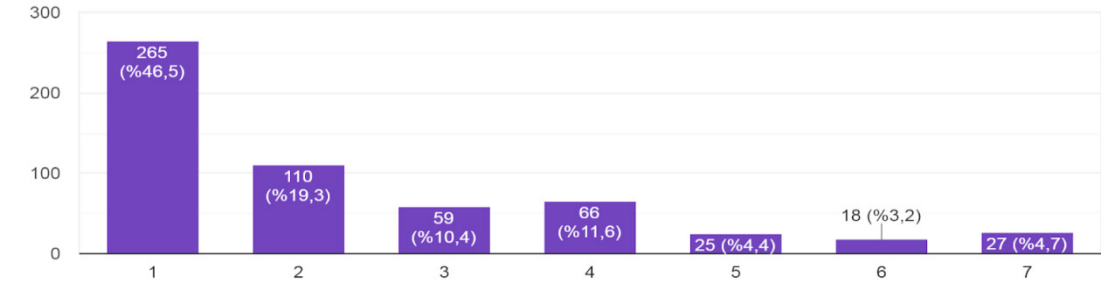
Tablo 3'e göre katılımcıların, %40'ı Covid-19 salgınının hayatlarını en yüksek düzeyde, % 3,2'sinin ise en düşük düzeyde etkilediğini ifade ettikleri gözlenmiştir.

Tablo 4. Covid 19 salgını öncesi genel akademik motivasyonunuz için 0 ile 7 arasında bir puan vermeniz gerekse kaç puan verirdiniz?
570 yanıt



Tablo 4'e göre katılımcıların, %18,8'inin Covid-19 salgını öncesi genel akademik motivasyonu için 0 ile 7 arasında verecekleri puana ilişkin en yüksek puanı verdikleri, %22,6'sının ise en düşük puanı verdikleri görülmektedir.

Tablo 5. Covid 19 salgını sonrasındaki süreçte genel akademik motivasyonunuz için 0 ile 7 arasında bir puan vermeniz gerekse kaç puan verirdiniz?
570 yanıt



Tablo 5'e göre katılımcıların, %4,7'sinin Covid-19 salgını sonrasındaki süreçte genel akademik motivasyonu için 0 ile 7 arasında verecekleri puana ilişkin en yüksek puanı verdikleri, %46,5'inin ise en düşük puanı verdikleri görülmektedir. Tablo 4 ve tablo 5 birlikte değerlendirildiğinde, Covid-19 salgını sebebiyle Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin genel akademik motivasyonlarının büyük oranda düşüşe geçtiği söylenebilir.

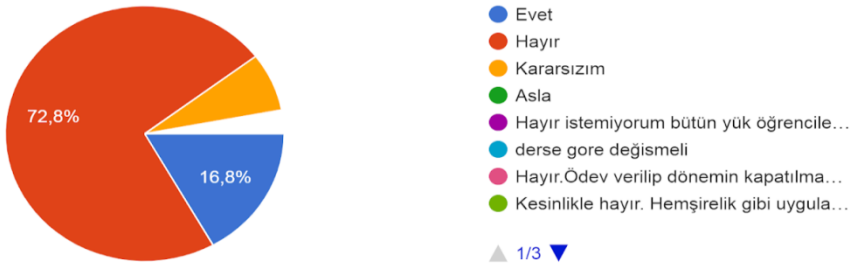
Tablo 6. Öğrenim gördüğünüz bölümdeki derslerin işlenmesinde uzaktan eğitim yönteminin uygunluğuna ilişkin aşağıdaki görüşlerden size en uygun olanı seçiniz.
570 yanıt



Tablo 6'ya göre katılımcıların %19,1'inin (N=109) bölümdeki derslerin tamamı uzaktan eğitimle yürütülebileceğini, diğer %31,6'sı (N=180) bölüm derslerinin yürütülmesinde kısmen uzaktan eğitim uygulamalarından faydalanabileceğine, diğer %47,9 unun ise (N=273) bölüm derslerinin yürütülmesinde

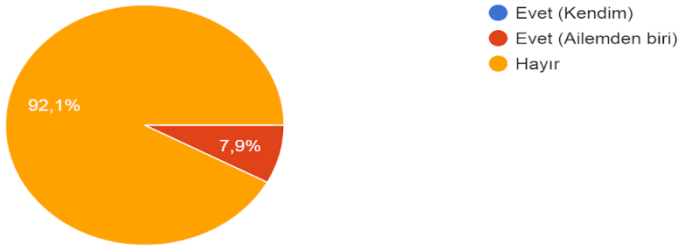
uzaktan eğitimin uygun bir yöntem olmadığına dair görüşler ifade ettiği görülmüştür. Geriye kalan kişiler ise farklı görüşler beyan etmişlerdir.

Tablo 7. Üniversite eğitiminizin geri kalan kısmının bu şekilde uzaktan devam etmesini ister misiniz?
570 yanıt



Tablo 7'ye göre katılımcıların, %72,8'inin (N=415) üniversite eğitimlerinin geri kalan kısmını bu şekilde uzaktan devam etmek istemediklerini, %16,8'inin (N=96) devam etmek istediklerini ve %7,4'ünün (N=42) ise bu şekilde uzaktan devam etmesi hususunda kararsız olduklarını beyan ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Geriye kalan kişiler ise farklı görüşler beyan etmişlerdir.

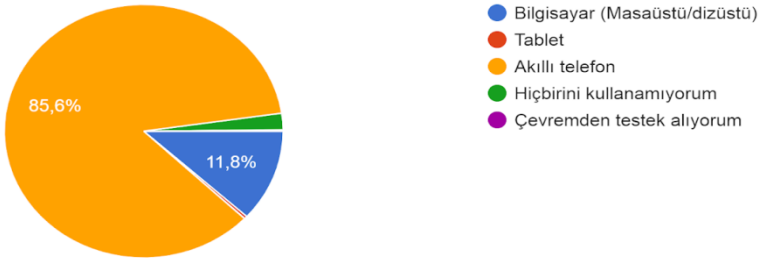
Tablo 8. Bu süreçte size veya ailenizden herhangi birine Corona virüs tanısı konuldu mu?
570 yanıt



Tablo 8'e göre katılımcıların, %92,1'i (N=525) bu süreçte kendisi veya ailesinden herhangi birine Korona virüs tanısı konmadığını, %7,9'unun (N=45) bu süreçte ailesinden birine Korona virüs tanısı konduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Tablo 9. Uzaktan eğitim derslerini takip etmek amacıyla aşağıdaki cihazlardan hangisini öncelikli olarak kullanıyorsunuz?

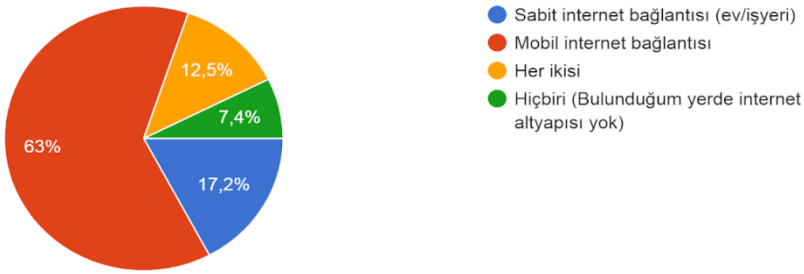
570 yanıt



Tablo 9'a göre katılımcıların, %85,6'sının (N=488) uzaktan eğitim derslerini takip etmek amacıyla akıllı telefon kullandığını, %11,8'inin (N=67) masaüstü bilgisayar kullandığını ve %2,1'inin (N=12) ise hiçbir şey kullanamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Geriye kalan kişiler ise imkân yetersizliğinden dolayı hiçbir şey kullanmadıklarını beyan etmişlerdir.

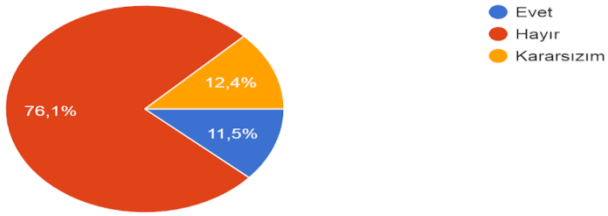
Tablo 10. Uzaktan eğitim derslerini takip etmek amacıyla aşağıdaki internet bağlantı seçeneklerinden hangisini kullanıyorsunuz?

570 yanıt



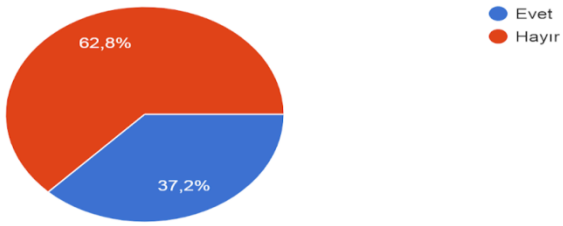
Tablo 10'a göre katılımcıların, %63'ü (N=359) uzaktan eğitim derslerini takip etmek amacıyla internet bağlantı seçeneklerinden mobil internet bağlantısı kullandıkları, %17,2'sinin (N=98) sabit internet bağlantısı kullandıkları, %12,5'inin (N=72) sabit ve mobil her iki internet bağlantısını da kullandıkları ve %7,4'ünün (N=41) ise bulundukları yerlerde internet altyapısı bulunmadığından hiçbirini kullanamadıkları yönünde fikir beyan ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Sizce YÖK aracılığıyla üniversite öğrencilerine tahsis edilen ücretsiz Uzaktan Eğitime Destek kotası (6 Gb) derslerinizi takip etmek için yeterli buluyor musunuz?
573 yanıt



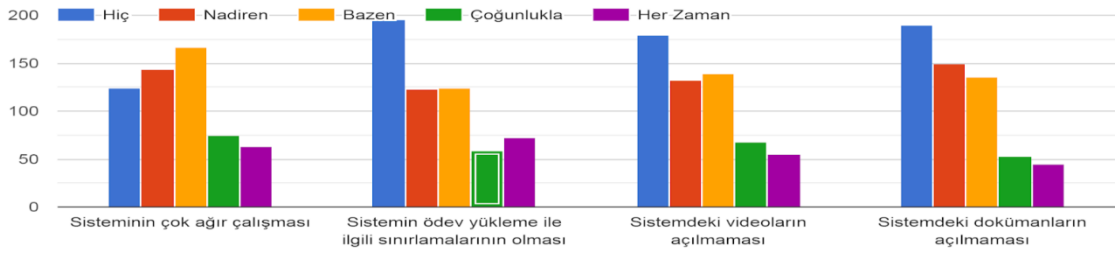
Tablo 11'e göre katılımcıların, %76,1' inin (N=435) YÖK aracılığıyla üniversite öğrencilerine tahsis edilen ücretsiz Uzaktan Eğitime Destek kotasını (6 GB) yeterli bulmadığını, %11,5'inin (N=65) yeterli bulduğunu ve geri kalan %12,4' ünün (N=70) ise kararsız olduklarını beyan ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. YÖK tarafından hizmete sunulan YÖK Dersleri Platformunda (https://yokdersleri.yok.gov.tr/) eğitim aldığınız bölüm/programla ilgili derslere giriş yapabildiniz mi?
573 yanıt



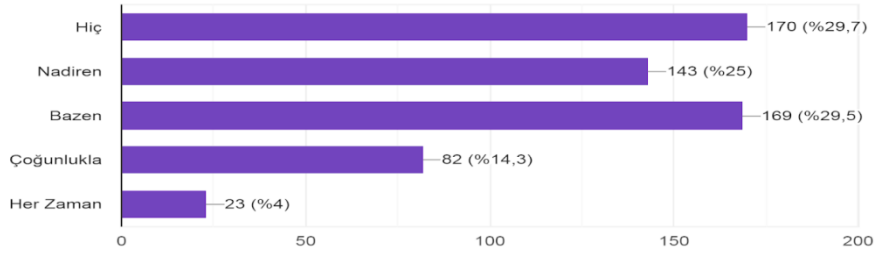
Tablo 12'ye göre katılımcıların, %62,8'inin (N=358) eğitim aldıkları bölüm/programla ilgili YÖK tarafından YÖK Dersleri Platformunda (https://yokdersleri.yok.gov.tr/) sunulan derslere giriş yapamadıklarını geri kalan öğrencilerin %37,2'si (N=212) ise giriş yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Üniversitemiz tarafından kullanılan uzaktan eğitim sistemi ile ilgili aşağıdaki sorunları ne sıklıkta yaşamaktasınız?



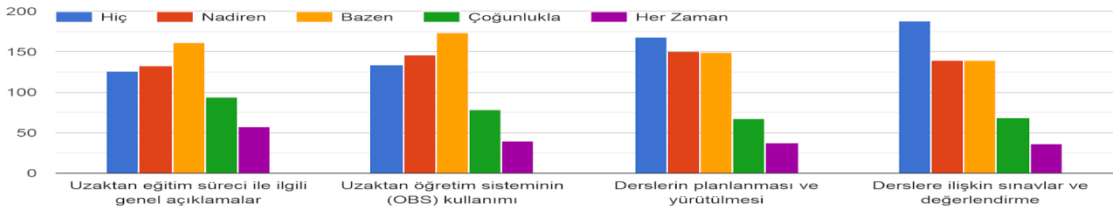
Tablo 13'e göre katılımcıların, Muş Alparslan Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan eğitim sistemi ile ilgili en fazla şikâyetin sistemin çok ağır çalışmasına ilişkin olduğu görülmektedir. Ayrıca sistemin ödev yükleme ile ilgili sınırlamaların olması, sitemdeki videoların ve dokümanların açılmamasına ilişkin genellikle sorun yaşadıklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 14. Üniversitemiz tarafından kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi konusunda karşılaştığınız aksaklıklarda MuşAlparslan Ünivesitesi Uzaktan Eği...n teknik desteği ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?
573 yanıt



Tablo 14'e göre katılımcıların, %29,7'sinin Üniversiteleri tarafından kullanılan uzaktan eğitim sistemi konusunda karşılaştığınız aksaklıklarda Muş Alparslan Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından verilen teknik desteği hiç yeterli bulmadıklarını, %25'inin nadiren yeterli bulduklarını, %29,5'inin bazen yeterli bulduklarını, bazen de yeterli bulmadıklarını, %14,3'ünün çoğunlukla yeterli bulduklarını ve geri kalan %4'ünün ise her zaman yeterli bulduklarını ifade ettiği görülmüştür.

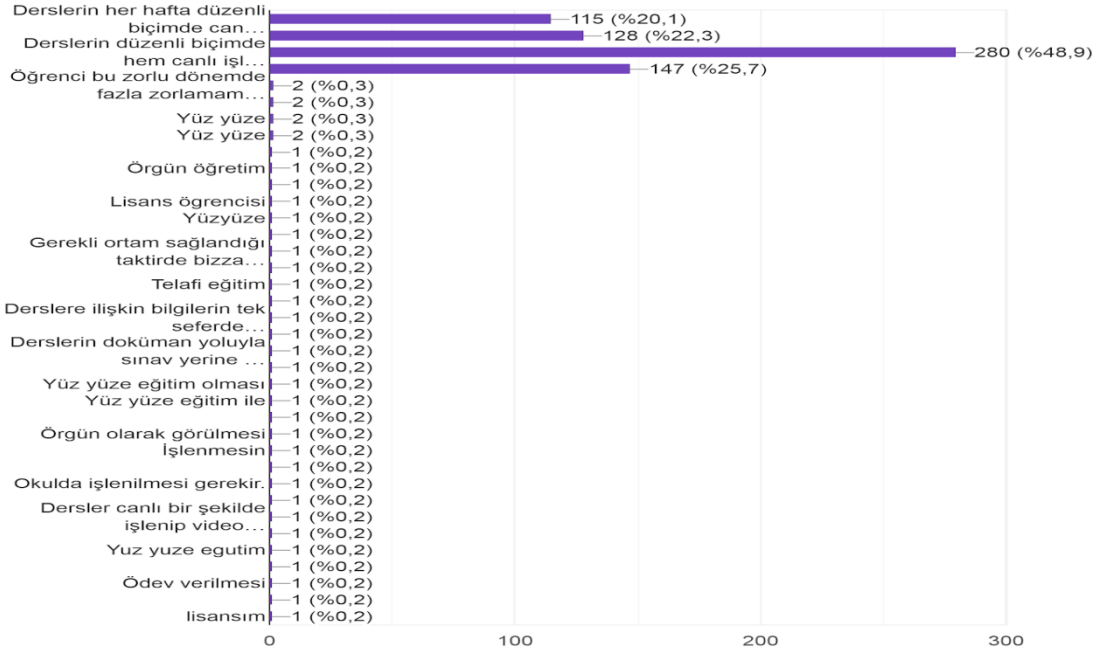
Tablo 15. Uzaktan eğitime geçiş sonrasında üniversitemiz web sayfasında aşağıdaki hususlara ilişkin yayınlanan duyuru ve bilgilendirmeleri ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?



Tablo 15'e göre katılımcıların, uzaktan eğitime geçiş sonrasında Muş Alparslan Üniversitesi web sayfasında uzaktan eğitim süreci ile ilgili genel açıklamalar, uzaktan öğretim sisteminin kullanımı, derslerin planlanması ve yürütülmesi ve derslere ilişkin sınavlar ve değerlendirme hususlarına ilişkin yayınlanan duyuru ve bilgilendirmeleri frekans sayısı bakımından genel anlamda yetersiz bulduklarını ifade ettiği görülmüştür.

Tablo 16. Lisans derslerinin hangi yöntemle işlenmesini tercih edersiniz? *

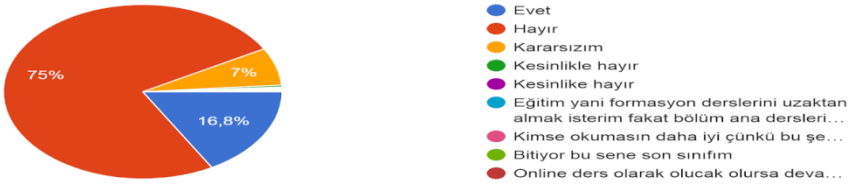
573 yanıt



Tablo 16'ya göre katılımcıların, derslerin nasıl işlenmesi gerektiğine ilişkin hem canlı işlenmesini hem de video kayıtlarının sisteme yüklenmesini tercih ettiğini %48,9'unun, derslere ilişkin her hafta ders dokümanlarının sisteme yüklenmesini tercih ettiğini %25,7 sinin, derslere ilişkin her hafta sadece video kayıtlarının sisteme yüklenmesini tercih ettiğini %22,3'ünün ve derslere ilişkin her hafta sadece canlı işlenmesini tercih ettiğini %20 ,1'inin ifade ettiği görülmüştür.

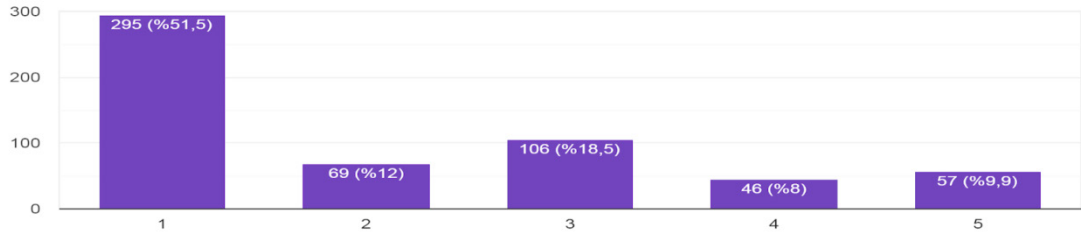
Tablo 17. Önümüzdeki yıl salgının etkisini yitirmesi halinde üniversite eğitiminizin uzaktan öğretim aracılığıyla verilmesini ister misiniz ?

573 yanıt



Tablo 17'ye göre katılımcıların, %75'inin (N=428) önümüzdeki yıl salgının etkisini yitirmesi halinde üniversite eğitiminin uzaktan öğretim aracılığıyla verilmesini istemediklerini, %16,8'inin (N=96) devam etmek istediklerini ve %7'sinin (N=40) ise bu şekilde uzaktan devam etmesi hususunda kararsız olduklarını beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geriye kalan kişiler ise farklı görüşler beyan etmişlerdir.

Tablo 18. Yüz-yüze olarak yapılan ara-sınav ve final sınavları ile karşılaştırıldığında bu dönem uzaktan yapılan/yapılacak sınavları ne düzeyde güvenilir buluyorsunuz?
573 yanıt



Tablo 18'e göre katılımcıların, %51,5'inin yüz yüze olarak yapılan ara-sınav ve final sınavları ile karşılaştırıldığında bu dönem uzaktan yapılan/yapılacak sınavları hiç güvenilir bulmadıklarını, %12'sinin nadiren yeterli bulduklarını, %18,5'inin bazen yeterli bulduklarını, bazen de yeterli bulmadıklarını, %8'inin çoğunlukla yeterli bulduklarını ve geri kalan %9,9'unun ise her zaman yeterli bulduklarını ifade ettiği görülmüştür.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, Muş Alparslan Üniversitesi öğrencileri pandemiden dolayı okulların 2 hafta süreliğine tatil edilmesini yerinde bir uygulama olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, Muş Alparslan Üniversitesi tarafından 2019-2020 eğitim öğretim döneminde acil ve zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını büyük oranda yeterli buldukları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bir eğitim öğretim kurumunun uzaktan eğitim konusunda yeterli ve etkili olabilmesinin ön koşullarından birisi iş görenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütmeye istekli olması gerektiği ifade edilmektedir (Barış, 2015; Canpolat & Canpolat, 2020). Öğrencilerin, yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını yeterli olarak görmesinin ve istekli olmasının en büyük sebeplerinin acil ve zorunlu olmasının yanında sağlık koşulları olduğu düşünülmektedir. Fakat çalışmanın pandeminin başlarında yapılmış olduğu düşünüldüğünde pandemi süresinin uzaması bulgulanmış olan görüşleri negatif olarak etkileyeceği öngörülmektedir. Nitekim son yapılan çalışmalara baktığımızda araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen çalışmalar da yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimi yetersiz bulmaktadır (Kantos, 2020).

Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin görüşlerine göre %19,1'inin uzaktan eğitimin uygun bir yöntem olarak gördüğü ancak geri kalan büyük çoğunluğun ise uygun bir yöntem olarak görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların, büyük çoğunluğunun pandemiden dolayı üniversite eğitimlerinin geri kalan kısmını bu şekilde uzaktan devam etmek istemediği, benzer şekilde katılımcıların, büyük çoğunluğunun önümüzdeki yıl salgının etkisini yitirmesi halinde üniversite eğitiminin uzaktan öğretim aracılığıyla verilmesini istemediği ve yüz yüze eğitimi tercih ettiği saptanmıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde, zorunlu durumlarda imkân varsa, tamamen uzaktan eğitim yerine, örgün eğitimle uzaktan eğitimin beraber yürütüldüğü hibrid/harmanlanmış eğitim sisteminin kullanılması önerilmektedir (Kantos, 2020).

Katılımcıların, yaklaşık yarısına yakını derslerin hem canlı işlenmesi hem de video kayıtlarının sisteme yüklenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların, uzaktan eğitime geçiş sonrasında Muş Alparslan Üniversitesi web sayfasında uzaktan eğitim süreci ile ilgili genel açıklamalar, uzaktan öğretim sisteminin kullanımı, derslerin planlanması ve yürütülmesi ve derslere ilişkin sınavlar ve değerlendirme hususlarına ilişkin yayınlanan duyuru ve bilgilendirmeleri frekans sayısı bakımından genel anlamda yetersiz bulduklarını ifade ettiği görülmüştür.

Katılımcıların, covid-19 salgınının Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin hayatlarını büyük oranda olumsuz olarak etkilediği ve Covid-19 salgını sebebiyle genel akademik motivasyonlarının büyük oranda düşüşe geçtiği görülmüştür. Alan yazında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Uzaktan eğitimin etkisiz ve yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin salgın sürecinde mesleki doyumlarının ve motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020). Ayrıca katılımcıların, %92,1'i (N=525) bu

süreçte kendisi veya ailesinden herhangi birine Korona virüs tanısı konmadığı sonucu memnuniyet verici olarak karşılanmaktadır.

Katılımcıların, büyük çoğunluğu imkân yetersizliğinden dolayı uzaktan eğitim derslerini takip etmek amacıyla akıllı telefon kullandıklarını ve internet bağlantı seçeneklerinden mobil internet bağlantısı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yine büyük çoğunluğunun, YÖK aracılığıyla üniversite öğrencilerine destek amacıyla ücretsiz verilen Uzaktan Eğitime Destek kotasının (6 GB) yeterli gelmediği ve eğitim aldıkları bölüm/programla ilgili YÖK tarafından YÖK Dersleri Platformunda (https://yokdersleri.yok.gov.tr/) sunulan derslere giriş yapamadığı saptanmıştır. Öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları en önemli sorunların; internet bağlantısı sorunları, uzaktan eğitim için gerekli olan donanımlara ve yazılımlara sahip olamamaktan kaynaklandığı aktarılmaktadır (Bakioğlu & Çevik, 2020).

Katılımcıların, Muş Alparslan Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan eğitim sistemi ile ilgili en fazla şikâyetin sistemin çok ağır çalışmasına ilişkin olduğu görülmektedir. Ayrıca sistemin ödev yükleme ile ilgili sınırlamaların olması, sitemdeki videoların ve dokümanların açılmaması konularında genellikle sorun yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca, katılımcıların, büyük çoğunluğunun üniversite tarafından kullanılan uzaktan eğitim sistemi konusunda karşılaştığı aksaklıklarda Muş Alparslan Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından verilen teknik desteği genellikle yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Kaynakça

Ağır, F. (2007). Özel *okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education, 40(1),* 133-148.

Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı.* Eğitim Yayınevi.

Bach, S., Haynes, P. & Smith, J. L. (2006). *Online learning and teaching in higher education*. McGraw-Hill Education.

Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4).*

Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education, 5(2),* 36-46.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi

Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application* (pp. 68-107). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Canpolat, U. & Canpolat, N. Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6 (3),* 79-91.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı.* Seçkin Yayaınevi.

http:/uzem.cbu.edu.tr/uzaktan-egitim-nedir? YÖK dersleri platformu (https:/yokdersleri.yok.gov.tr/).

Jenkins, J. (1992). Theory and practice of distance education-Bjore Holmberg. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 7(1),* 119-121.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi.

Kaçan, A. & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6(1),* 1-21.

Kantos, Z. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri.* 8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi-Sosyal ve Eğitim Bilimleri, 67.

Karasar, N.(2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning.* Cengage Learning.

Seaman, J. E., Allen, I. E. & Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States.* Babson Survey Research Group.

Solak, H. İ., Ütebay, G. & Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(1),* 41-52.

Ülkü, S. (2018). İlkokullarda *görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

İlkokul Öğretmenlerinin Ders İşleyişinde Teknolojik Araç Kullanımına Yönelik Görüşleri

Alper ÇELEBİ*

Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ders işleyişlerinde teknolojik araç kullanımına yönelik görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre saptamaktır. Araştırma, öğretmenlerin temel öğretim sürecinde teknolojiyi kullanım görüşlerine bağlı olarak geliştirilen çalışmaların ele alınması eğitim kurum ve kuruluşlarının etkin ve verimli bir okul gelişim özelliği kazandırması bakımından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenlerin ders işleyişleri sırasında teknolojik araç kullanımına yönelik tutumların inceleyen bu araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma tüm KKTC ilkokullarındaki öğretmenlere yönelik olup bu maksatla 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Güzelyurt merkez ilkokullarındaki 50 öğretmen grubuyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü katılımcılara online görüşme forumları gönderilmiştir. Bu görüşme forumlarındaki sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde ders işleyişi sırasında teknolojik araçların kullanımının hangi avantajları ve dezavantajlarının olduğu katılımcı öğretmenlerce belirlenmiştir. Toplanan veriler ışığında tüm öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda avantajların ve dezavantajların neler olduğu ilişkin tablolar yapıldıktan sonra katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre ayrı ayrı tablolar da yapılıp değişkenler çerçevesinde verilen cevaplarda değişiklik olup olmadığı saptanmaya çalışmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin işlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde; verilerin kategori, tema, frekans ve yüzdelikleriyle sonuçlandırılması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığı zaman genel olarak öğretmenlerin ders işleyişi sırasında teknolojik araç kullanımının en büyük avantajının öğretme etkinliğinde öğrenmeyi çeşitlendirdiğini savundukları ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin dezavantaj kategorisinde ise ders işleyişi sırasında teknolojik araç kullanımının çoğunlukla belli bir dezavantaj yaratmadığını söylediklerini gözlemlemekteyiz. Ancak cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenleri temelinde verilen cevaplarda bazı farklılıklar olduğu gözden kaçmamaktadır. Yapılan araştırma katılımcı öğretmen sayısı bakımından kısıtlı bir grubu temsil eder. Oluşturulan bu çalışma geliştirmeye açıktır. Daha kapsamlı olabilmesi için KKTC'deki tüm öğretmenlere ulaşılıp onların görüşlerine ulaşıldığı zaman eğitim bakanlığına bağlı tüm ilkokul öğretmenlerine ulaşılmış olunur ve böylece tüm öğretmenlerin görüşleriyle yeni ve daha kapsamlı çalışma oluşturulur. Böylelikle eğitim bakanlığına verilecek raporda tüm öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri belirtilmiş olunur. Ortaya çıkacak sonuç çerçevesinde ders işleyişinde teknolojik araç kullanımına yönelik tüm öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarılır.

Anahtar Kelimeler: *Ders İşleyişinde Teknolojik Araç Kullanımı, KKTC İlkokulları, İlkokul Öğretmenleri*

Abstract

The aim of this research is to determine the opinion of teachers towards using technological tools in their course work according to gender, education level and professional seniority variables. The research has an effective and efficient school development feature of educational institutions and organizations to address the education studies related to the basic teaching practices of teachers. This research is a qualitative research that examines the opinion of teachers towards using technological tools during their course work. The research is directed to teachers in all KKTC primary schools and for this purpose, it was conducted with 50 groups of teachers in Güzelyurt central primary schools in the 2019-2020 academic year. Online interview forums were sent to the volunteers participating in the research. Within the framework of the answers given to the questions in

* Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi – Öğretmen celebialper92@gmail.com KKTC – Güzelyurt

** Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi – Öğretim Üyesi, serdal.isiktas@kstu.edu.tr KKTC – Güzelyurt

these interview forums, the advantages and disadvantages of the use of technological tools during the course of the course were determined by the teachers. In the light of the data collected, after making the tables about what the advantages and disadvantages are made in line with the answers given by all the teachers, it was tried to determine whether there were any changes in the answers given in the framework of the variables according to the gender, educational status and professional seniority of the participant teachers. Content analysis was used to process the data obtained in the research. In the content analysis process; data were concluded with categories, themes, frequencies and percentages.When the data obtained as a result of the research are examined, it was revealed that the teachers generally argue that the greatest advantage of using technological tools during the course of the course is diversifying learning in teaching activity. In the disadvantage category of the participant teachers, we observe that they say that the use of technological tools during the lesson process mostly does not create a certain disadvantage. However, it is not overlooked that there are some differences in the answers given on the basis of variables of gender, professional seniority and educational background. Research represents a limited group in terms of the number of participant teachers. This created work is open to development. In order to be more comprehensive, when all the teachers in TRNC are reached and their opinions are reached, all primary school teachers connected to the ministry of education are reached, and a new and more comprehensive study is created with the views of all teachers. Thus, in the report to be given to the ministry of education, all teachers' opinions on this issue are stated. Within the framework of the result, all teachers' opinion towards the use of technological tools are revealed in the course.

Keywords: *Using Technological Tools In Lectures, TRNC Primary Schools, Primary School Teachers*

Giriş

Bilgi teknolojileri alanında gerçekleşen yeniliklerden dolayı günümüzde toplumların bilgiye erişim hızları ciddi bir şekilde artmıştır. Bilgiye erişim hızı arttıkça bilgiye ulaşmak kolaylaşmış bu şekilde insanlar kendilerini ve bilgilerini yenileyip gelişmekte ve dünyadaki değişimleri de takip etmektedir. Bu sebeplerden dolayı bilgisayarların ve teknolojik araçların eğitim-öğretim süreçlerindeki etkisi giderek artmakta ve okullar bu teknolojik araçlardan yararlanmaya çalışmaktadırlar (Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003).

Bilişim teknolojileri tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de oldukça hızlı bir gelişim göstermektedir. Ülkemizde 1990'lı özellikle de 2000'li yıllarda başlayan teknolojik araç kullanımı hızla artmış ve yaygınlaşmıştır. Bu nedenle artan teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek için insanların gerekli teknoloji kullanım beceri ve bilgilerini kazanmaların önemi artmıştır. Yapılandırmacı eğitim sisteminin uygulandığı ülkemizde öğretmenin görevi bilgiyi aktarmaktan çok bilginin öğrenilmesinde, keşfedilmesinde, ortaya çıkarılmasında öğrencilere rehberlik etmektir. Günümüz dünyasında eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğretmenin bilgiyi aktarmadaki rehberlik hizmetinde teknoloji ve teknolojik araçlar; öğretmenin en büyük yardımcılarıdır. Bu sebepten dolayı bilişim teknolojilerinin ve teknolojik araç kullanımının eğitim sürecinde etkin kullanılması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili tutumlarında teknolojik araç kullanımlarının etkisi büyüktür(Usta ve Korkmaz, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığınca 2006 Yılında Yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) alanında öğretmenlerde bulunması gereken becerileri BİT ile ilgili bilmeleri gereken tüm ahlaki ve yasal sorumlulukları belirtilmiştir. Öğretmenler BİT'ten yararlanarak farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlayabilmeli, ders planında teknolojik araç gereçlere yer vererek bu teknolojilerden yararlanıp yeni bilgilere öğrencilerin ulaşmasına yol gösterici olmalıdır. Öğrencilerin farklı öğrenme yollarından bilgiyi daha kolay ve hızlı öğrenebileceklerini göz önünde bulundurup bunu dikkate alarak öğrenci merkezli bir eğitim stratejisi çizmede teknolojiyi bu eğitim stratejisinin içinde önemli bir noktada tutmalıdır (MEB, 2006).

Eğitim amaçlı teknolojik araç ve gereçlerin, okullardaki eğitim programların bir parçası haline getirilmesi sırasında bazı koşulların göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bunlar

1. Öğrenci gereksinimleri
2. Kaynak yeterliliği
3. Teknolojik araçlara yönelik tutum
4. Teknik desteğin sağlanması şeklinde özetlenebilir (Cradler, 1996).

Öğretmenlerin teknolojik bilgilere sahip olma ile teknolojiyi kullanma arasından doğru orantı olduğu belirlenmiştir. Yani bir öğretmen yeni teknolojilerden ne kadar haberdar ve o teknolojiye hakim ise, ders işleyişi sırasında bu teknolojiyle ilgili araçlardan o kadar çok yararlanma şeklinde bir tutum sergilemektedir (Akkoyunlu, 1996; Coffland, 2000). Kendi öğrenme etkinliklerinde teknolojiyi kullanan öğretmenlerin teknolojiye ve dolayısıyla da teknolojik araç kullanımına yönelik tutumları daha olumlu olduğu saptanmıştır (Hazzan, 2000). Eğitim öğretim faliyetleri sırasında teknolojik araçların kullanımının olumlu sonuç verdiğini birebir gözlemleyen öğretmenlerin teknoloji kullanımından kaçınmadıkları ortaya çıkmıştır (Slough ve Chamblee, 2000).

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ders işleyişlerinde teknolojik araç kullanımına yönelik tutumlarını saptamaktır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ders işleyişlerinden teknolojik araçlardan yararlanmalarına ilişkin tutumları nelerdir?

2. Öğretmen ders işleyişi sırasında teknolojik araç kullanmaları ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, A (25 yıl ve üstü mesleki kıdem), B (20 – 24 yıl arası mesleki kıdem) veya A/B öğretmen olmamaları (20 yıl altındaki mesleki kıdem) arasında farklılıklar nelerdir?

Önem

Teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetlerine entegrasyonuna ilişkin geçmişten beri pek çok araştırma yapılmıştır. Teknolojik araçların kullanılmasıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde pek çok yeni yöntem ve teknik geliştirilmiş. Böylece öğrenme ortamlarında birçok yeniliğe gidilip düzenlenmeler yapılmıştır. Birçok araştırmacıya göre öğretimde teknolojinin kullanılmasın en büyük katkısı eğitim faaliyetlerinin geliştirilip iyileştirilmesine olanak sağlayacağıdır (Jonassen ve Reeves, 1996; Means, 1994; Çağıltay ve diğ., 2001).

Eğitimci ve araştırmacıların büyük bir kısmı teknolojinin eğitimde bir amaçtan çok bir araç olarak kullanılması konusunda hemfikirdirler(Strudler ve Wetzel,1999). Eğitim araçlarının, eğitim-öğretim faaliyetlerinden kendilerine özgü katıları vardır. Eğitim araçları; öğrenciler açısından konuyu öğrenmede, yeni bilgileri keşfedip ulaşmada yardımcı olurken öğretmenlere de öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında yapacağı yol göstermelerine olumlu katkıları vardır. Bunun yanında teknolojik araçların kullanılması eğitim ortamını çeşitlendirmekte, farklı örneklerin sunulmasını sağlamaktadır. Sınıf ortamına getirilemeyecek örneklerin, deneylerin öğrenciler tarafından tecrübe edinmelerini; sınıf olarak gidilip görülemeyecek yerlerin görülmelerine olanak sağlamaktadır. (Doğdu ve Aslan, 1993).

Yöntem

Öğretmenlerin ders işleyişleri sırasında teknolojik araç kullanımına yönelik tutumların inceleyen bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma karakteri dolayısıyla ile doğal araştırma, yorumlayıcı araştırma ve alan araştırması gibi değişik adlarla ve tanımlarla ifade edilmiştir (Yıldırım ve Şimsek, 2000). Görüşme, sosyal bilimlerin bütün alanları başta olmak üzere, gazetecilik, hukuk, iş dünyası, tıp gibi birçok alanda profesyonel bir teknik veya yardımcı bir başvuru aracı olarak kullanılmaktadır (Kahn ve Cannel, 1983)

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan tüm ilkokul öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Güzelyurt ilçesi merkez ilkokullarından görev yapan 50 ilkokul öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada belirlenen problemin çözümü için görüşme tekniği forumları kullanılmıştır. Görüşme formu kişisel bilgiler ve sorular adında iki bölümden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin işlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde; verilerin kategori, tema, frekans ve yüzdelikleriyle sonuçlandırılması gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Eğitimde Teknolojik Araç Kullanıma İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Avantajlar Kategorisi

Kategori	Tema	Frekans	% Yüzdelik
Avantaj	Öğrenmeyi çeşitlendirir	23	% 22
	Öğrenimin kalıcı olmasını sağlar	19	% 18
	Öğrenimi kolaylaştırır	13	% 13
	Zaman kazandırır	10	% 10
	Dikkat çekici	12	% 11
	Maliyeti azaltır	7	% 7
	Katılımı arttırır	9	% 8
	Ders veriminin artması	12	% 11
	Toplam	105	% 100

Tablo 1'de görüldüğü gibi "Öğretmenlerin ders işleyişlerinden teknolojik araçlardan yararlanmalarına ilişkin avantajları nelerdir?" sorusuna cevap veren katılımcılardan aldığımız cevaplardaki temalara baktığımızda en yüksek katılımın % 21.9 ile öğrenmeyi çeşitlendirir temasına olduğunu görüyoruz. İkinci sırada ise % 18 ile görenimin kalıcı olmasını sağlar teması gelmektedir.

Tablo 2: Eğitimde Teknolojik Araç Kullanıma İlişkin Öğretmen Görüşlerine İlişkin Dezavantajlar Kategorisi

Kategori	Tema	Frekans	% Yüzdelik
Dezavantaj	Belirli bir dezavantajın olmadığı	25	% 26
	Öğretmenin teknolojik bilgisi	9	% 9
	Teknik problemler	10	% 10
	Öğrenimin soyutlaşması	14	% 14
	Öğrencinin iletişim beceri becerisinin azalması	6	% 6
	Dikkatin dağılması	15	% 16
	Araç bakım giderleri	3	% 3
	Somut yaşantılardan uzaklaşmak	9	% 10
	Zamanı verimsiz kullanmak	6	% 6
	Toplam	97	% 100

Tablo 2'de görüldüğü gibi "Öğretmenlerin ders işleyişlerinden teknolojik araçlardan yararlanmalarına ilişkin dezavantajları nelerdir?" sorusuna cevap veren katılımcılardan aldığımız cevaplardaki temalara baktığımızda en yüksek katılımın % 25.8 ile belirli bir dezavantajın olmadığı temasında olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitimde Teknolojik Araç Kullanıma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Tema	Erkek (f)	Erkek (%)	Kadın (f)	Kadın (%)

Avantajları	Öğrenmeyi çeşitlendirir	17	25	6	16
	Öğrenimin kalıcı olması sağlar	11	17	8	21
	Öğrenimi kolaylaştırır	6	9	7	18
	Zaman kazandırır	7	10	3	8
	Dikkat çekici	7	10	5	13
	Maliyeti azaltır	4	7	3	8
	Katılımı arttırır	7	10	2	5
	Ders veriminin artması	8	12	4	11
Toplam	**8**	**67**	**%100**	**38**	**% 100**
Dezavantajları	Belirli bir dezavantajın olmadığı	13	26	12	25
	Öğretmenin teknolojik bilgisi	6	12	3	6
	Teknik problemler	7	14	3	6
	Öğrenimin soyutlaşması	9	18	5	10
	Öğrencinin iletişim beceri becerisinin azalması	2	4	4	9
	Dikkatin dağılması	7	14	9	19
	Araç bakım giderleri	2	4	1	2
	Somut yaşantılardan uzaklaşmak	3	6	6	13
	Zamanı verimsiz kullanmak	1	2	5	10
Toplam	**9**	**50**	**%100**	**48**	**% 100**

Tablo 3'te görüldüğü gibi "Öğretmenlerin ders işleyişlerinden teknolojik araçlardan yararlanmalarına ilişkin avantajlarının ve dezavantajların nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara cinsiyet değişkenine göre baktığımızda avantaj kategorisinde erkeklerin en çok katılımının % 25 ile öğrenmeyi çeşitlendirir temasına olduğunu görürken kadınlarda ise en çok katılımın % 16 ile öğrenimin kalıcı olmasını sağlar temasına olduğunu görmekteyiz. Cinsiyet değişkenine göre verilen cevaplar için dezavantaj kategorisine baktığımızdaysa erkeklerin en çok katılım yaptığı temanın % 26 ile belirli bir dezavantajın olmadığı teması olduğunu görürken benzer şekilde kadınların da % 25 katılım ile bu temada cevap verdiğini gözlemlemekteyiz.

Tablo 4 : Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Eğitimde Teknolojik Araç **Kullanıma** İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Tema	0-19 yıl (f)	0-19yıl (%)	20-24 yıl (f)	20-24 yıl (%)	25 yıl üstü (f)	25 yıl üstü (%)
Avantajları	Öğrenmeyi çeşitlendirir	18	20	3	34	2	17
	Öğrenimin kalıcı olması sağlar	15	17	1	11	4	33
	Öğrenimi kolaylaştırır	11	12	1	11	2	17
	Zaman kazandırır	8	9	1	11	2	17
	Dikkat çekici	12	13	1	1	1	8
	Maliyeti azaltır	7	8	-	0	-	0
	Katılımı arttırır	8	9	-	0	1	8
	Ders veriminin artması	10	11	2	22	-	0
Toplam	**8**	**89**	**% 100**	**9**	**% 100**	**12**	**% 100**

Dezavantajları	Belirli bir dezavantajın olmadığı	20	26	4	100	3	21
	Öğretmenin teknolojik bilgisi	4	5	-	0	1	7
	Teknik problemler	9	12	-	0	1	7
	Öğrenimin soyutlaşması	12	16	-	0	2	14
	Öğrencinin iletişim beceri becerisinin azalması	5	6	-	0	1	7
	Dikkatin dağılması	12	16	-	0	3	21
	Araç bakım giderleri	3	4	-	0	-	0
	Somut yaşantılardan uzaklaşmak	7	9	-	0	2	14
	Zamanı verimsiz kullanmak	5	6	-	0	1	7
Toplam	**9**	**77**	**% 100**	**4**	**% 100**	**14**	**% 100**

Tablo 4'te görüldüğü gibi "Öğretmenlerin ders işleyişlerinden teknolojik araçlardan yararlanmalarına ilişkin avantajlarının ve dezavantajların nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara mesleki değişkenine göre baktığımızda avantaj kategorisinde 20 yıldan az ve 20 - 24 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip (B) öğretmenlerin verdikleri cevaplarda en çok öğrenmeyi çeşitlendirir temasına sırasıyla % 20 ve %34'lük bir katılım gösterdiklerini gözlemlemekteyiz. 25 yıl ve üstündeki mesleki kıdeme sahip (A) öğretmenlerin ise en çok katılım gösterdiği temanın % 33 ile öğrenimin kalıcı olmasını sağlar temasında olduğunu gözlemlemekteyiz.

Mesleki kıdem değişkeninde dezavantaj kategorisini incelediğimizde ise avantajlardakine benzer bir şekilde hem 20 yıldan az hem de 20 – 24 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip (B) öğretmenlerin aynı temada yoğunlaştıklarını gözlemlemekteyiz. Bu tema sırasıyla % 26 ve yüksek bir katılım değeri olan %100 ile belirli bir dezavantajın olmadığı temasıdır. 25 yıl ve üstündeki mesleki kıdeme sahip (A) öğretmenlerin ise en çok %21'er ile hem belirli bir dezavantajın olmadığı hem de dikkatin dağılması temalarında cevap vermişleridir.

Tablo 5: Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Eğitimde Teknolojik Araç Kullanıma İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	**Tema**	**Lisans (f)**	**Lisans (%)**	**Master (f)**	**Master (%)**	**Doktora (f)**	**Doktora (%)**
Avantajları	Öğrenmeyi çeşitlendirir	18	21	3	23	2	18
	Öğrenimin kalıcı olması sağlar	15	19	2	14	2	18
	Öğrenimi kolaylaştırır	9	11	2	14	2	18
	Zaman kazandırır	8	10	2	14	-	0
	Dikkat çekici	7	9	2	14	3	28
	Maliyeti azaltır	6	7	1	7	-	0
	Katılımı arttırır	7	9	1	7	1	9
	Ders veriminin artması	11	14	1	7	1	9
Toplam	**8**	**81**	**% 100**	**14**	**% 100**	**11**	**% 100**

Dezavantajları	Belirli bir dezavantajın olmadığı	23	30	1	7	1	16
	Öğretmenin teknolojik bilgisi	7	9	2	13	1	16
	Teknik problemler	8	10	1	7	1	17
	Öğrenimin soyutlaşması	11	14	2	13	1	17
	Öğrencinin iletişim beceri becerisinin azalması	5	6	1	7	-	0
	Dikkatin dağılması	12	15	3	20	1	17
	Araç bakım giderleri	3	4	-	0	-	0
	Somut yaşantılardan uzaklaşmak	5	6	4	26	1	17
	Zamanı verimsiz kullanmak	5	6	1	7	-	0
Toplam	**9**	**79**	**% 100**	**15**	**% 100**	**6**	**% 100**

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Öğretmenlerin ders işleyişlerinden teknolojik araçlardan yararlanmalarına ilişkin avantajlarının ve dezavantajların nelerdir?" sorusuna verilen cevaplara eğitim düzeyi değişkenine göre baktığımızda avantaj kategorisinde lisans ve lisans üstü (master) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin verdikleri cevaplarda da en çok öğrenmeyi çeşitlendirir temasına sırasıyla % 21 ve %23'lük bir katılım gösterdiklerini gözlemlemekteyiz. Doktora seviyesinde öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin ise en çok %28 katılım ile dikkat çekici temasında yoğunlaştıklarını gözlemlemekteyiz.

Eğitim düzeyi değişkeninde dezavantaj kategorisine baktığımızda lisans seviyesindeki öğretmenlerin verdikleri cevaplarda en çok %30 katılım ile belirli bir dezavantajın olmadığı temasında yoğunlaştıklarını görürken, lisans üstü (master) öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin % 26 ile somut yaşantılardan uzaklaşmak temasına yoğunlaştıklarını öğrenirken doktora öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin ise belirli bir dezavantajın olmadığı, öğretmenin teknolojik bilgisi, teknik problemler, öğrenimin soyutlaşması, dikkatin dağılması ve somut yaşantılardan uzaklaşmak temalarına eşit derecede katılım gösterdiklerini gözlemlemekteyiz.

Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonucuna baktığımızda örnekleme katılan öğretmenlerin verdikleri genel cevaplara baktığımızda eğitimde teknolojik araç kullanımına ilişkin en çok avantaj olarak gördükleri temanın yapılan öğretme etkinliğinde öğrenmeyi çeşitlendirdiği olurken bu örneklem grubuna katılan öğretmenlerin teknolojik araçlarla ilgili dezavantaj temalarında en çok fikir birliği oluşturdukları temanın ise belirli bir dezavantajın olmadığı şeklinde sonuca varabiliriz. Cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri olarak alt sorgulamalar yaptığımızda bazı ufak farklılıklar olduğu sonucuna ulaşabilmekteyiz.

Cinsiyet değişkeninde erkek katılımcıların avantajlar kategorisinde en çok öğrenmeyi çeşitlendirir temasında görüş bildirdiği göze çarparken kadın katılımcıların ise en çok öğrenimin kalıcı olması sağlaması temasında görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır. Dezavantajlar kategorisinde ise hem kadın katılımcılar hem de erkek katılımcılar en çok belirli bir dezavantajın olmadığı temasında cevap verdikleri gözlemlenmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre sonuçlara baktığımızda avantajlar kategorisinde 0-19 ve 20-24 yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenlerin öğrenmeyi çeşitlendirir temasında cevaplar verdikleri gözlemlenirken 25 yıl ve üstü öğretmenlerin ise öğrenimin kalıcı olmasını sağlar temasında cevap verdikleri gözlemlenebilmektedir. Dezavantajlar kategorisinde ise hem 0-19 hem de 20-24 yıllık öğretmenlerin en çok belirli bir dezavantajın olmaması temasında cevap verdikleri gözlemlenirken 25 yıl ve üstü öğretmenlerin en çok hem belirli bir dezavantajın olmaması hem de dikkatin dağılması temalarına yoğunlaştıkları göze çarpmaktadır.

Eğitim düzeyi değişkeni çerçevesinde aktarılan görüşlere baktığımızda avantajlar kategorisinde lisans ve master düzeyindeki öğretmenlerin en çok öğrenmeyi çeşitlendirir temasında görüşleri olduğu gözlemlenirken doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin en çok öğrenmeyi çeşitlendirir, öğrenimin kalıcı olmasını sağlar

ve öğrenimi kolaylaştırır temalarında görüşler ortaya koydukları gözlemlenebilir. Bu değişkenin dezavantajlar kategorisine bakacak olursa lisans düzeyindeki öğretmenlerin belirli bir dezavantajın olmadığı temasında görüş bildirdikleri gözlemlenebilirken, master düzeyindeki öğretmenlerin dikkatin dağılması temasında görüş bildirdikleri gözlemlenirken doktora düzeyindeki öğretmenlerin belirli bir dezavantajın olmadığı öğretmenin teknolojik bilgisi, teknik problemler, öğrenimin soyutlaşması, dikkatin dağılması, somut yaşantılardan uzaklaşmak temalarında birer görüş bildirdikleri göze çarpmaktadır.

Ancak unutulmamalıdır ki bu çalışma 50 kişilik bir örneklem grubuyla ülkedeki altı ilçeden bir tanesi olan Güzelyurt İlçesi'nde yapıldı. Daha detaylı bilgiler alabilmek için ülke çapındaki tüm ilkokul öğretmenleri ile bir çalışma yapılabilir. Bu şekilde elde edilecek bilgiler ışığında ülke çapındaki tüm öğretmenlerin ilgili konudaki görüşlerinin neler olduğu öğrenilir.

Alan yazında yapılan bazı eski çalışmalara baktığımızda Hammond ve diğerlerinin (1992) İngiltere'de yaptıkları bir araştırmada doktora seviyesinde cevap veren öğretmenlerin değindiği öğretmenin teknolojik bilgileri ile ilgili dezavantaja paralel şekilde, bilgi teknolojileri ve bilgisayarlar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin bu teknolojilerden yeteri kadar yararlanamadıklarını saptamıştır.

Durak ve Seferoğlu (2017) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bilgi teknoloji ve araçlarına yönelik tutumlarının yaşa göre değişmediğini ortaya koymuştur. Yaşa olarak daha genç olan öğretmenlerin teknolojiye daha yakın olmalarından dolayı eğitimde teknolojik araçlara yönelik tutumlarının daha olumlu olması beklenebilir. Bu bulguya ulaşan Kaya (2017) yaş olarak daha genç olan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ve teknolojik araçları daha etkili şekilde kullandığını belirtmektedir. Fakat günümüzde bilginin çok kolay bir şekilde yayılıp bulunmasının da aynı oranda kolay olduğunu düşündüğümüzde öğretmenlerin ihtiyaçları olan bir teknolojik bilgiye çok rahatlıkla ulaştıklarını bilmekteyiz. Bundan dolayı yaşı büyük de olsa öğretmenler kendilerini geliştirmek adına teknolojik olarak istedikleri bilgiye rahatlıkla ulaşabilirler.

Ülkemizdeki öğretmen yetiştiren kurumda olduğu gibi Durak ve Seferoğlu (2017) yaptıkları çalışmalarda eğitim fakültelerinde uzun yıllardan beri teknoloji ve bilgisayar dersleri olduğu için bu fakültelerden mezun olan yeni öğretmenlerin teknolojik bilgi eksikliğinin daha üst yaşlardaki öğretmenlerden az olduklarını ve dolayıyla dezavantaj olarak görülen öğretmenin teknolojik bilgi eksikliğine ilişkin cevapların lisans düzeyindeki öğretmenlerden daha az geldiğini gözlemlemişlerdir.

Yavuz ve Coşkun (2008), sınıf öğretmeni adaylarının teknolojiyi ve teknolojik araçların kullanmasının öğrenciler üstünde olumlu bir etki ve tutum bıraktığını yaptıkları çalışma sonucunda ulaşmışlardır.

Yıldırım (2007) eğitimde teknolojinin ve teknolojik araçların okullarda kullanılması ile ilgili yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okullarda bulunan teknolojik araçları kullanmalarını engelleyen faktörleri; sınıflardaki öğrenci sayısının yüksek olması, öğretmenlerin teknolojik araçları kullanmaya isteksiz olması, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmadaki bilgi ve becerilerinin eksikliği ve okullarla ilgili teknik yetersizlikler olarak belirtmişir.

Kazu ve Yeşilyurt (2008) "Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanma Amaçları" adlı çalışmalarında öğretmenin derslerde araç ve gereç kullanımının ders verimini arttıracağını belirtmesine karşın öğretmenlerin araç ve gereçleri yeteri kadar kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kazu ve Yeşilyurt'un araç ve gereç kullanımının ders verimini arttırdığına iliştik çalışmasına paralel olarak Sevindik (2006), akıllı sınıfların yüksek öğretimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını yükselttiği sonucuna ulaşmıştır.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları. Eğitim ve Bilim, 20(100), 15-29.

Coffland, D. A. (2000). Factors related to teacher use of technology in secondary geometry instruction. Proceedings of Information Technology and Teacher Education International Conference, 1(3), 1048-1053.

Cradler, J. (1996). Implementing Technology in Education: Recent Findings From Research and Evaluation Studies. Online, Retrieved

Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay,N., Çakıroğlu, E.(2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, 21.

Doğdu, S. ve Arslan, Z. (1993). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). Eğitim teknolojileri okumaları 2017 (29. Bölüm, ss 537-556) TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı

Hazzan, O. (2000). Attitudes of prospective high school mathematics teacher towards integrating information technologies in their future teaching. Proceedings of Information Technology and Teacher Education International Conference, 1(3), 1582-1587.

Jonassen, D., ve Reeves, T. (1996). Leaming with Technology: Using Computers as Cognitiye Tools. In D. l-I. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp. 693-719).

KAHN Robert L. The Dynamics of Interviewing, Robert E. Krieger Publishing Company, Florida, 1983.

Kaya, B., (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (2), 175-188.

Means, B. (1994). Using Technology to Advance Educational Goals. In B. Means (Ed.), Technology and Education Reform: The Reality Behind the Promise (pp. 1-22). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

MEB. (2006). Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni" öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Tebliğler Dergisi, S.2590, 1491-1540.

Sevindik, T. (2006). Akıllı sınıfların yüksek öğretim *öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi,* Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.

Slough, S. W. ve Chamblee, G. E. (2000). Implementing technology in secondary science and mathematics classrooms. Proceedings of Information Technology and Teacher Education International Conference, 1(3), 1021-1026.

Strudler, N. B. & Wetzel, K. (1999). Lessons From Exemplary Colleges of Education: Factors Affecting Technology İntegration in Preservice Programs. Educational Technology Research and Development, 47(4), 63-81.

Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi Sayı 1 Haziran 2010.

Yavuz, S ve Coşkun, A.S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34, 274-286.

Yenice, N.; Sümer, Ş.; Oktaylar, H. C. ve Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin ders hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 152-158.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, S. (2007). Current Utilization of ICT in Turkish Basic Education Schools: a Review of Teacher's ICT Use and Barriers to Integration. International Journal of Instructional Media, 34 (2), 171-186.

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Recep ABAKAN, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Kıbrıs, recep.abakan@gmail.com

Doç. Dr. Serdal IŞIKTAŞ, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, Kıbrıs,

serdallisiktas@gmail.com

Özet

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Gerekli imkanların ve eğitimin sağlanmasıyla uzaktan eğitimin faaliyete geçirilmesi mümkündür. Bu araştırma ile günümüzde gelişen teknolojinin bize sunduğu uzaktan eğitimin sağladığı imkanlar doğrultusunda örgün eğitimin gerçekleştirilemediği durumlarda eğitimin aksamadan sürdürülebilmesini yada örgün eğitime destek amaçlı kullanımını yaygınlaştırmak ayrıca ulaşım, zaman, erişilebilirlik gibi esneklikler sağlaması ve daha geniş kitlelere hitap etmesi açısından da önem teşkil etmektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle hazırlanıp görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2019-2020 öğretim yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek ve ulaşım açısından uygun bir örneklem kullanılmıştır. Örneklem içerisinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan, Güzelyurt İlçesindeki merkez ilkokullarında görev yapan 50 öğretmen yer almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formunda araştırmaya yönelik önceden hazırlanan açık uçlu sorular gönüllülük esas alınarak öğretmenlere sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ulaşılan bulgular ise kategori, tema, frekans ve yüzdelik olarak gruplandırılıp tabloda gösterilmiştir. Edinilen bulgulara göre uzaktan eğitimin gelecekte geliştirilip eğitimde daha sık kullanılacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulaşım ve zaman bakımından esneklik ve kolaylık sağladığı düşünülmektedir. Ancak küçük yaşlarda verimli olmadığı, yaş büyüdükçe veriminin arttığı saptanmıştır. Bunun yanında öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin örgün eğitimdeki kadar fazla olmamasından dolayı eğitim kalitesi azalmaktadır. Bu nedenle; örgün eğitimin devam ettirilemediği durumlarda eğitimin aksamaması için bir alternatif olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin başlıca beklentileri ise uzaktan eğitimin gerçekleşebilmesi için iyi planlanması, internet altyapısının geliştirilmesi, gerekli iletişim araçlarının sağlanması ve gerekli hizmetiçi eğitimlerin yapılması şeklindedir.

Anahtar kelimeler: *Uzaktan eğitim, öğretmen, örgün eğitim, hizmetiçi eğitim, teknoloji*

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the opinions of primary school teachers about distance education. With this research, it is also important to extend the use of education to support formal education in cases where formal education cannot be achieved in line with the opportunities provided by the distance education by today's developing technology, and to provide flexibility such as transportation, time, accessibility and appeal to a wider audience. The research was prepared with qualitative research method and interview technique was used. The research universe consists of teachers working in primary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2019-2020 academic year. A sample that will represent the universe and is suitable for transportation is used. The sample includes 50 teachers working in central primary schools in Güzelyurt District, in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The obtained data were analyzed by content analysis. The findings obtained as a result of this analysis are grouped as category, theme, frequency and percentage and shown in the table. According to the findings,. It is thought to provide flexibility and convenience in terms of transportation and time. However the quality of education decreases because the interaction between teacher and student is not as much as in formal education. Therefore; It is thought that it can be used as an alternative to prevent interruption of education in cases where formal education cannot be continued. The main expectations of teachers are to plan well for the

realization of distance education, to develop the internet infrastructure, to provide the necessary communication tools and to provide the necessary in-service training.

Key words: *Distance education, teacher, formal education, in-service trainings, technology.*

Giriş

Geçmişten günümüze her alanda gelişme gözlenmektedir. İnsanların hayat standartları gelişmekte ve imkanları da artmaktadır. Bu alanlardan en çok gelişme kaydedeni ise hızla ilerleyen ve hayatımızın hemen hemen her noktasında bulunan, bize birçok kolaylık sunan teknolojidir. Teknolojinin ilerlemesi bize sağlık, iletişim ve daha birçok alanda yenilikler sunduğu gibi eğitim alanına da bir takım imkanlar sağlamıştır. Bunlardan bir tanesi de uzaktan eğitimdir. Uzaktan eğitimle, eğitim alanında imkanlarımız artmış ve daha da hızlı hale gelmiştir. Gelişen çağımızda eğitime de yenilikler ve kolaylıklar gelmiştir. Uzaktan eğitimle klasik yöntemdeki öğretmen-sınıf-öğrenci üçlüsünün dışına çıkılmıştır. Bu şekilde büyük sorunlardan biri olan eğitime yeterli zamanı ayıramama sorunu da aşılarak, daha hızlı, erişilebilir ve daha kolay çoğaltılabilir bilgiler elde edilebilmektedir (Al ve Madran, 2004).

Uzaktan eğitim daha geniş kitleleri kapsayabilen, farklı ortamlardaki öğretmen ve öğrencilerin, teknolojinin sunduğu imkanlar dolayısı ile etkileşim halinde bulunup, fırsat eşitliğini sağlayan ve öğrenme-öğretme durumlarının karşılıklı olarak hayat bulduğu bir sistemdir (Yalın, 2001). Günümüzde bilgisayarlar, tabletler gibi çeşitli teknolojik araçlar olmasının yanında telefonların da mobil veri hizmeti sayesinde bize yeterli donanım ve performansı sunarak bilgiye erişmede yer ve zaman kavramları bir sorun olmaktan çıkmıştır (Salar, 2013).

Uzaktan eğitim, gerçek zamanlı ve katılımcıları yüz yüze getirip karşılıklı iletişim sağladığı için zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen için yer, zaman, uygulayacağı program vb. bir takım sınırlılıklar açısından rahatlık ve yarar sağlamaktadır (Birişçi, 2013).

Uzaktan eğitim hakkındaki çoğu tanımlarda bazı ortak öğeleri vardır. Yazılı, işitsel ve görsel- işitsel gereç temelli ya da bilgisayar temelli biçimlerinde öğrenci ve öğretmenin ayrılığı söz konusudur. Bunların haricinde son zamanlarda yapılan uzaktan eğitim tanımları da vardır. Literatür incelendiğinde son yıllarda yapılan tanımların bazıları da şunlardır:

- Örgün eğitimin sınırlılıklarından dolayı sınıftaki dersleri devam ettirmek mümkün olmadığı zamanlarda, teknolojik araçları kullanarak uzaktan, eğitimi devam ettirme yöntemidir.
- Farklı mekanlardaki öğretmen ve öğrencileri elektronik ortamda bir araya getirerek yapılan eğitimdir.
- Teknolojnin sağladığı faydalarla eğitimin uzun mesafelerden devam ettirilmesidir.
- Planlı bir şekilde, değişik yerlerde olunmasına rağmen elektronik araçlarla iletişim kurularak katılımcılar arasında bilgiyi aktarmaktır.
- Öğretmen ve öğrenci arasında bulunan etkileşimin ve iletişimin tam anlamda karşılamasa da, eğitim sürecinin devam etmesi için çift taraflı iletişimin teknolojik araçlarla sağlanmasıdır (Kaya, 2002).

Amaç

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu çerçevede odaklanılan araştırma soruları şu şekildedir;

a) İlkokul Öğretmenlerinin uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Öğretmenler uzaktan eğitim kullanımına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri nelerdir?

Önem

Her bireyin kendini geliştirmek için almak istediği eğitimde meydana gelen birtakım ulaşım, zaman, erişilebilirlik vb. aksaklıklar yaşanabilmektedir. Gelişen teknoloji ve bunun eğitimin de içine girmesiyle gerekli durumlarda eğitimde aksama olmadan, daha geniş kitlelere ulaşarak, daha hızlı ve zamanda esneklik ve fırsat eşitliği sağlayan uzaktan eğitim bir alternatif olabilir.

Uzaktan eğitimin sunduğu imkanların çok olmasına rağmen konu ile ilgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin az olarak tercih edildiği gözlenmiştir. Bu nedenle konu hakkında öğretmenlerin görüşleri önemlidir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine odaklanan bu araştırma hem uzaktan eğitime öğretmenlerin bakış açısını hem de eğitimde bu yaklaşımın öğretmenlerin perspektifinden sınırlılıkları ve yararları hakkında bilgi edinilmesi, daha etkili bir şekilde kullanılması açısından fikir vermek adına önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. (Yıldırım, 1999). Görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma konusu hakkında önceden hazırlamış olduğu yada o anda anlık olarak sorduğu sorularla hedef kişinin konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tekniktir. (Türnüklü, 2000).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan ilkokul öğretmenleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem kullanılarak 2019-2020 eğitim yılı içerisinde Güzelyurt İlçesi merkezinde görev yapan 50 ilkokul öğretmeni araştırma verisine katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu iki basamaktan oluşmuştur. Birinci basamakta kişisel bilgiler, ikinci basamakta ise araştırmaya yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Kişisel bilgiler kısmında, cinsiyet, yapmakta oldukları görev ve mesleki kıdem yer almaktadır. İkinci basamakta ise hazırlanan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Uzaktan Eğitim sistemine dair düşünceleriniz nelerdir?
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı uzaktan eğitim sisteminin avantajları ve dezavantajları sizce nelerdir?
3. Uzaktan eğitim uyguladığınız süreçte öğrenme açısından verimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Hazırlanan görüşme formu uzman ile görüşülüp, inceleme yapıldıktan ve onayı alındıktan sonra uygulanmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; verilerin incelenip benzerliklerine göre gruplandırılıp, temalar ve belirlenen kavramlar altında toplanarak daha anlaşılır şekle getirilmesi ve yorumlanması şeklinde açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yapılan bu nitel araştırmada kategori, tema, frekans ve yüzdelik kullanılmıştır. Katılımcılara sorulan sorular kategorilenmiş, alınan cevaplar temalanmış ve buna bağlı katılım düzeyleri belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1.

Uzaktan Eğitim Kullanımıyla İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.

Kategori	Tema	Frekans(f)	Yüzde (%)
Temel Düşünceler	İlköğretim için uygun değildir	43	%41
	Eğitimin aksamaması	20	%19
	Eğitime destek amaçlı	15	%14
	Örgün eğitimin yerini alamaz	27	%26
Toplam	4	105	%100
Avantajları	Bilgiye ulaşma kolaylığı	19	%17
	Ulaşım sorunu olmaması	25	%23
	İlgi çekici	18	%16
	Baskı ve kağıt masrafı olmaması	11	%10
	Bol içerik	17	%15
	Hızlı erişim ve zaman esnekliği	21	%19
Toplam	6	111	%100
Dezavantajları	Herkesin teknolojik imkanlara sahip olmaması	6	%9
	Öğretmen-öğrenci iletişim düşük	22	%33
	İçeriklerin ders programına uygunluğu	9	%14
	İnternet Altyapısı	17	%26
	Derse dahil olmama	12	%18
Toplam	5	66	%100
Öğrenme Verimi	Etkileşim düşüktür	18	%46
	Öğrencinin dikkati dağılır	14	%36
	Derse katılım düşüktür	7	%18
Toplam	3	39	%100

Tablo 1'de görüldüğü gibi İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda en yüksek katılım %41 oranında "ilköğretim için uygun değildir" temasında olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, %23 "ulaşım sorununun olmaması" , %19 "hızlı erişim ve zaman esnekliği", %33 "öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim düşük" , %26 "internet altyapısı" ve %46 "etkileşim düşüktür" temalarında yoğunlaşmıştır. Dolayısıyla bu veri doğrultusunda uzaktan eğitimin ilkokul çağındaki çocuklar için uygun olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte iyi yönleri olarak ulaşım sorununu giderdiği, hızlı erişim ve zaman esnekliği sağladığı, bol içerik sunmasıyla birlikte dikkat çekici olduğu fakat öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin örgün eğitime göre daha düşük olduğu için öğrenme verimini düşürdüğü söylenebilir.

Çivril, Aruğaslan ve Özkara'nın (2018) yapmış olduğu araştırmaya göre uzaktan eğitimin zamansal ve mekânsal bir kolaylık sağladığı ancak öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi düşürdüğü bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Dinçer'in (2016) yapmış olduğu araştırmada da, uzaktan eğitimin zaman ve mekan açısından kolaylık sunduğu fakat uzaktan eğitim uygulamalarının internet ortamında yapıldığı için internet bağlantı kalitesinin iyi olması gerektiği ve öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim düştüğü için öğrenme verimini etkileyeceği düşüncesiyle örtüşmektedir.

Tablo 2.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kategori	Tema	0-10 yıl (f)	0-10 yıl (%)	11-20 yıl (f)	11-20 yıl (%)	20 yıl üstü (f)	20 yıl üstü (%)
Temel Düşünceler	İlköğretim için uygun değildir	21	41	12	44	10	37
	Eğitimin aksamaması	11	22	5	19	4	15
	Eğitime destek amaçlı	7	13	3	11	5	18
	Örgün eğitimin yerini alamaz	12	24	7	26	8	30
Toplam	4	51	%100	27	%100	27	%100
Avantajları	Bilgiye ulaşma kolaylığı	9	20	5	15	5	16
	Ulaşım sorunu olmaması	10	22	6	18	9	29
	İlgi çekici	8	17	6	18	4	13
	Baskı ve kağıt masrafı olmaması	5	11	3	9	3	10
	Bol içerik	8	17	4	11	5	16
	Hızlı erişim ve zaman esnekliği	6	13	10	29	5	16
Toplam	6	46	%100	34	%100	31	%100
Dezavantajları	Herkesin teknolojik imkanlara sahip olmaması	3	11	1	5	2	11
	Öğretmen-öğrenci iletişim düşük	10	36	5	26	7	36
	İçeriklerin ders programına uygunluğu	4	14	3	16	2	11
	İnternet Altyapısı	7	25	4	21	6	31
	Derse dahil olmama	4	14	6	32	2	11
Toplam	5	28	%100	19	%100	19	%100
Öğrenme Verimi	Etkileşim düşüktür	7	58	5	36	6	46
	Öğrencinin dikkati dağılır	3	25	8	57	3	23
	Derse katılım düşüktür	2	17	1	7	4	31
Toplam	3	12	%100	14	%100	13	%100

Tablo 2.'de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri incelenmiştir. Tabloya bakıldığında her kıdemden öğretmen için temel düşünceleri doğrultusunda en yüksek katılımın %41 ile 10 yıldan az kıdeme sahip, %44 ile 11-20 yıl kıdeme sahip ve %37 ile 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenden oluşmak üzere "ilköğretim için uygun değildir" temasında olduğu gözlemlenmiştir.

10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler %22 katılım ile uzaktan eğitimin ulaşım sorununu kaldırdığını, %20 katılım ile de bilgiye ulaşma kolaylığı sunduğunu fakat %36 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi düşürdüğü ve %58 katılım ile de örgün eğitimdeki gibi etkileşim yoğunluğu olmamasından dolayı öğrenme veriminin düştüğünü düşündükleri gözlemlenmiştir.

11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında %29 katılım ile uzaktan eğitimin hızlı erişim ve zaman esnekliği sunmasına rağmen %32 katılım ile öğrencilerin derse dahil olamadıkları ayrıca %26 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin düşük olması ve %57 katılım ile öğrencinin dikkatinin kolay dağılabileceği için öğrenme açısından verimin de düşük olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

20 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise uzaktan eğitimin %29 katılım ile mekânsal sıkıntıyı ortadan kaldırmasına rağmen %36 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin düşük olacağı ve %46 katılım ile etkileşimin geleneksel eğitime göre daha az olacağı için verimli olmayacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

Ağır'ın (2007) yapmış olduğu bir çalışmada bu verilere ilişkin benzer sonuçlara ulaşmıştır. Böylelikle öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda mesleki kıdem değişkenine göre farklılıklara rastlanmıştır.

Tablo 3.

Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Kategori	Tema	Erkek (f)	Erkek (%)	Kadın (f)	Kadın (%)
Temel Düşünceler	*İlköğretim için uygun değildir*	26	41	17	41
	Eğitimin aksamaması	12	19	8	19
	Eğitime destek amaçlı	9	15	6	14
	Örgün eğitimin yerini alamaz	16	25	11	26
Toplam	**4**	**63**	**%100**	**42**	**%100**
Avantajları	Bilgiye ulaşma kolaylığı	11	18	8	16
	Ulaşım sorunu olmaması	16	26	9	18
	İlgi çekici	10	16	8	16
	Baskı ve kağıt masrafı olmaması	7	12	4	8
	Bol içerik	7	12	10	20
	Hızlı erişim ve zaman esnekliği	10	16	11	22
Toplam	**6**	**61**	**%100**	**50**	**%100**
Dezavantajları	Herkesin teknolojik imkanlara sahip olmaması	4	11	2	7
	Öğretmen-öğrenci iletişim düşük	10	26	12	43
	İçeriklerin ders programına uygunluğu	3	8	6	22
	İnternet Altyapısı	13	34	4	14
	Derse dahil olmama	8	21	4	14
Toplam	**5**	**38**	**%100**	**28**	**%100**
Öğrenme Verimi	Etkileşim düşüktür	12	52	6	38
	Öğrencinin dikkati dağılır	6	26	8	50
	Derse katılım düşüktür	5	22	2	12
Toplam	**3**	**23**	**%100**	**16**	**%100**

Tablo 3'e bakıldığı zaman her iki cinsiyet grubundaki öğretmenler için temel görüşler kısmında en yüksek katılım %41 erkek ve %41 kadın olmak üzere "ilköğretim için uygun değildir" kısmında olduğu gözlemlenmiştir.

"İlköğretim için uygun değildir" temasından sonra erkek öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği temalara bakıldığı zaman %26 ile uzaktan eğitimin ulaşım sorununu kaldırdığını düşünmüşlerdir. Dezavantaj olarak ise %34 ile ülkemizde internet altyapısının güçlendirilmesi gerektiği ve öğrenme verimi açısından %52 ile uzaktan eğitim sırasındaki etkileşimin örgün eğitime göre daha az olmasından dolayı öğrenme veriminin düşük olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

Kadın öğretmenler ise uzaktan eğitimle ilgili olarak %22 katılım ile hızlı erişim ve zaman esnekliği sağlaması açısından iyi olduğunu ancak %43 katılım ile öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin düşük olduğu ve %50 katılım ile ders esnasında öğrencinin dikkatinin kolay dağılabileceği için öğrenme bakımından verimsiz olacağını düşündükleri gözlemlenmiştir.

Birişçi'nin (2013) yapmış olduğu nicel araştırmada da bu araştırmaya benzer verilere ulaşılıp kadın ve erkek katılımcılar arasında önemli olmamakla birlikte farklılıklara rastlanmıştır. Ancak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim hakkında hem olumlu hem olumsuz görüşlere sahip olduklarına rastlanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin düşüncelerine göre uzaktan eğitim ilkokul çağındaki çocuklar için pek uygun görülmemiştir. Daha büyük yaş gruplarında daha faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu konu ile alakalı Güler'in (2017) yaptığı araştırmada yaşa göre bireylerin uzaktan eğitimde öğrenme açısından farklılıklar yaşadığı konusuna değinilmiştir. Bununla birlikte büyük bir çoğunluğu da örgün eğitimin yerini alamayacağı düşüncesindedir. Ancak eğitimin aksamaması ve örgün eğitimin devam ettirilemeyeceği dönemlerde iyi bir alternatif olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında uzaktan eğitimin internet üzerinden olduğu için her yerden yapılabileceği ve ulaşım sorunu gibi mekânsal sıkıntıları ortadan kaldıracağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca hızlı erişim, zaman esnekliği, bilgiye kolay ulaşma imkanı, maliyet, bol içerik ve ilgi çekicilik açısından da faydalı bulmuşlardır. Özbay'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada uzaktan eğitimin sağladığı kolaylık ve imkanlar açısından benzer düşünceler belirtilmiştir. Günümüz çocukları için de teknolojiye ayak uydurma ve iyi yönde kullanımı açısından güzel bir imkan sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim kalitesini etkileyen faktörlerden bazıları ise internet bağlantısının kalitesi, eğitimde sunulan içeriklerin ders içeriklerine uygunluğu, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin örgün eğitimdeki kadar yoğun olmaması, öğrencilerin derse dahil olma durumları, öğrencinin dikkatinin daha kolay dağılabileceği ve öğretmenin sınıf hakimiyeti konusunda daha da zorlanması şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda olmasından dolayı geleneksel eğitimdeki gibi göz teması ve vücut dili gibi etkileşimlerde bulunulamayacağı için öğrenme verimi açısından da örgün eğitime göre daha az verimli bulunmuştur. Bu doğrultuda Swan (2002) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin ve etkileşimin önemini vurgulamıştır. Ayrıca psikomotor gelişim yoğunluklu branş dersleri açısından da faydalı görülmemiştir. Örneğin Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş'ın (2014) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler uzaktan eğitimle alakalı motor beceri gerektiren derslerde tercih edilme düzeyinin az olduğu düşüncesiyle örtüşmektedir.

Mesleki kıdem açısından da uzaktan eğitim ele alındığında tercih edilme durumları arasında farklılıklara rastlanmıştır. Örneğin 10 yıldan az deneyime sahip öğretmenler uzaktan eğitimin bilgiye ulaşma kolaylığı sağladığı, ulaşım sorununu kaldırdığı fakat iletişim sıkıntısı ve etkileşim yoğunluğunun düşük olması nedeniyle verimsiz olduğunu düşünmüşlerdir. Ancak 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler hızlı erişim ve zaman esnekliğinin sağlanmasına rağmen öğrencilerin derse yeterince dahil olamadıkları ve dikkatlerinin kolay dağılabileceklerini düşünmüştür. Bunların yanında 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ise internet kalitesinin iyi olmadığına ve örgün eğitime göre iletişim ve etkileşim düşüklüğüne değinmişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğtimin geliştirilip iyice planlandıktan, gerekli eğitimlerin öğretmenlere verildikten, internet altyapısının güçlendirildikten ve gerekli teknolojik iletişim araçlarının sağlandıktan sonra daha faydalı olacağı yönündedir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp'ın (2016) yapmış oldukları araştırmaya göre de uzaktan eğitimin iyi planlanması gerektiği ayrıca ders verecek kişilerin eğitilip hazır hale getirilmeleri ve gerekli araç gereçlerin sağlanması konusuna değinmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda çağımızın sunduğu imkanlardan olan uzaktan eğitim sistemini geliştirmek ve eğitime daha kabul edilebilir bir şekilde kazandırmak için aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Uzaktan eğitim kullanımını desteklemek için okullarda haftada birkaç saat veya birkaç gün olacak şekilde belirlenen dersler uzaktan eğitim sistemi ile gerçekleşmelidir.
- Uzaktan eğitimin uygulanabilmesi ve her öğrencinin faydalanabilmesi için teknolojik iletişim araçlarının ilgili bakanlıkça öğretmen ve öğrencilere sağlanmalı yada belirli bölgelere bilgisayar labaratuvarları kurulmalıdır.
- İnternet altyapısının geliştirilmesiyle birlikte öğrencilere uzaktan eğitim sistemi için kullanabilecekleri internet bağlantısı sunulmalıdır.
- Daha sağlıklı bir uzaktan eğitim deneyimi olabilmesi için öğretmenlere ilgili bakanlıkça hizmetiçi eğitim kursları açılmalıdır.

Kaynakça

Ağır, F. (2007). Özel *okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi. 19.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.

Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.

Dinçer, S. (2016). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *VIII. Akademik Bilişim*, 65-68

Güler, C. Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak yaş. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 125-145.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pagem Akademik Yayınevi.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 376-394.

Salar, H. C. (2013). Türkiye'de üniversite öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının açık ve uzaktan öğrenmeye hazırbulunuşlukları. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. 19.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, *2*(1), 23-49.

Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., & Göktaş, Y. (2014). öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 6(4), 543-559.

Umut, A. L., & Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Yalın, H. İ. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öğretmen Özerkliği: Kavramsal Bir İnceleme

Ramazan ERTÜRK, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, koroglu522@hotmail.com

Öz

Araştırmada öğretmen özerkliği kavramının tanımı, kapsamı, özerkliğin öğretmenler açısından faydaları, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yeri ve önemi literatür kapsamında kuramsal açıdan incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmen özerkliği, 21. yüzyılda önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki önemli kararları profesyonel bir şekilde alabilmeleri, sınıf ortamları ve atölyelerin düzenlenmesi, eğitim planlanması ve uygulamalarında ve bu süreçlerin geliştirilmesinde söz sahibi olmaları ve yönetim uygulamalarında öğretmen özerkliği oldukça önemli bir yer tutmakta olup Türkiye›de çok az incelenmiş bir konudur. Bundan dolayı öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalara ışık tutmak amacıyla yapılan bu araştırmada ilk olarak literatür kapsamında özerklik kavramı üzerinde durulmuş, öğretmen özerkliği ve boyutları, öğretmen özerkliğinin etkileri, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yeri ve önemi açıklanarak kuramsal açıdan tartışılmıştır.

Genel olarak bağımsızlık, özgünlük, sıradanlıktan uzak, alışılmış olandan farklı olmak gibi anlamlarda kullanılan özerklik, çalışanların görevle ilgili davranışlarında karar verebilme yetkisine ve gerekli olduğu durumlarda bu davranışları değiştirme gücüne sahip olmaları, yaşam beklentilerinde, hareketlerinde ve seçimlerinde karar verebilme arzusuna sahip olabilmeleri, işe yönelik tutum ve faaliyetleriyle ilgili eylemleri başlatma ve düzenlemedeki özerklik duyguları ve bu eylemleri farklılaştırmaya yönelik karar verme yetkileri ile işe yönelik sürdürdüğü faaliyetlerden sorumlu olmalarıdır. Özerkliğin temelinde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları yer almaktadır. Öğretmenlerin yetki ve özerklik alanının genişletilmesinde, özgür bir çalışma ortamının sağlanması büyük önem arz etmektedir. Çünkü özerklik öğretmenlerin potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlamakta, onların örgüte karşı bağlılıklarını artırmaktadır. Özerklik, öğretmenlerin farklı paradigmalar doğrultusunda karar verme becerilerini ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini, neyi, nasıl ve neden yaptıklarını bilmelerine ve bu anlayışı diğer meslektaşlarına aktarmayı da sağlamaktadır. Özerklik, çalışanların motivasyonunu, iş memnuniyetini ve yapılan işin kalitesini de etkilemektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimdeki başarı ve öğretmenin okula olan katkıları, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanması ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindendir. Dolayısıyla özerklik öğretmenler, öğrenciler, eğitim-öğretim süreci ve okullar için oldukça önemli olduğundan araştırmada, kuramsal çerçevenin ardından tartışma ve sonuç bölümünde öğretmen özerkliği öğretmenler ve okullar açısından ele alınarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Özerklik, öğretmen, öğretmen özerkliği, literatür inceleme.*

Abstract

In the research, the definition and scope of the concept of teacher autonomy, the benefits of autonomy for teachers, its place and importance in educational activities were tried to be examined theoretically within the scope of the literature. Teacher autonomy has become an important research topic in the 21st century. important decisions on teachers' educational activities in a professional way they can make the classroom environment and the organization of workshops, training, planning and implementation and teacher autonomy in developing the arbiter being and management practices of these processes is to keep a significant place in a matter it examined very few in Turkey. Therefore, in this study, which was conducted in order to shed light on the studies on teacher autonomy, the concept of autonomy was first focused on within the scope of the literature, teacher autonomy and its dimensions, the effects of teacher autonomy, its place and importance in educational activities were explained and discussed theoretically.

In general, autonomy that can be used in terms of independence, originality, being far from ordinary, being

different from the usual, having the power of decision-making in employees' task-related behavior and the ability to change these behaviors when necessary, having the desire to make decisions in their life expectations, movements and choices, feelings of autonomy in initiating and organizing actions related to their attitudes and activities, and their decision-making powers to differentiate these actions, and their responsibility for business activities. Autonomy basically means that teachers have a certain authority and freedom in matters related to their profession. Because autonomy enables teachers to reach their potential and increase their loyalty to the organization. Autonomy also enables teachers to use their decision making skills and professional professionalism in line with different paradigms, to know what, how and why they do it and to transfer this understanding to other colleagues. Autonomy not only affects the quality of work, motivation and satisfaction of employees, but also their productivity. The development of education and training of students, the success of education and the contributions of the teacher to the school, the use of various teaching methods and the professional development of the teacher are among the functions of teacher autonomy. In this context, autonomy is very important for teachers, students, education process and schools. In this context, after the theoretical framework given in the research, teacher autonomy was discussed by discussing teachers and schools in the discussion and conclusion section.

Keywords: *Autonomy, teacher, teacher autonomy, literature review.*

Giriş

Bir toplumun kalkınmasında gereksinim duyulan gücü sağlayacak olan (Seferoğlu, 2004) okullarda verilen eğitimin kalitesi, yetiştirilen öğrencinin bilgi, donanım ve yaratıcılığına yansımaktadır. Şüphesiz bu öğrencileri yetiştirecek kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirebilmeleri ise büyük oranda kendilerine sunulan iş ortamının imkânlarına bağlıdır. Bu imkânlardan biri de öğretmen özerkliğidir (Şentürken, 2018). Eğitimin geliştirilmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin çalışma ortamlarının şartları, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi için öğretmenlere verilen yetkilerin artırılarak hareket alanlarının genişletilmesi, farklı yöntem ve uygulamaların teşvik edilerek serbest bir ortamının sağlanması gerekmektedir (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Toplumsal ihtiyaçların artmasıyla birlikte okullardan beklentiler de artırmıştır. Dolayısıyla bununla birlikte öğretmenlik mesleği de son yıllarda fark edilir biçimde değişmiş ve öğretmenlere verilen sorumluluklar artmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde sahip oldukları söz haklarının daha fazla olmasını gerektirmesinin yanı sıra onların özerk hareket etme alanlarının ve davranışlarının artmasını zorunlu kılmaktadır (Eurydice, 2008). Nitekim, öğretmenlerin kendilerine verilen sorumlulukları gereğince yerine getirebilmesi büyük oranda kendilerine sunulan iş ortamının imkânlarına bağlıdır. Bu imkânlardan biri de öğretmen özerkliğidir. Ancak Türkiye'de eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapı arz etmekte ve öğretmenler genel anlamıyla sınıflarında özgür olmakla beraber politika yapımında fazla etkin olamamakta ve kendilerini özerk hissedememektedirler (Üzüm ve Karslı, 2013). Dolayısıyla öğretmen özerkliği eğitim politikalarında üzerinde durulması gereken önemli bir konudur ve uygulamalara da yansıtılmalıdır.

Özerklik

Genel olarak bağımsızlık, özgünlük, sıradanlıktan uzak, alışılmış olandan farklı olmak gibi anlamlarda kullanılabilen özerklik (Hmel ve Pincus, 2002), çalışanların görevle ilgili davranışlarında karar verebilme yetkisine ve gerekli olduğu durumlarda bu davranışları değiştirme gücüne (Sigler ve Pearson, 2000) ve yaşam beklentilerinde, hareketlerinde ve seçimlerinde karar verebilme arzusuna sahip olabilmeleri (Oshana, 2003), işe yönelik tutum ve faaliyetleriyle ilgili eylemleri başlatma ve düzenlemedeki özerklik duyguları ve bu eylemleri farklılaştırmaya yönelik karar verme yetkileri ile işe yönelik sürdürdüğü faaliyetlerden sorumlu olmalarıdır (Hochwalder ve Brucefors, 2005). Çalışanın örgütsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla yetkilendirilmesi, kendisine tanınan sınırlarda önceliklere sahip olması ve amaçlara uygun kararlar alabilmesidir (Zencirci, 2010). Özerklik bireylerin bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak kişisel kararlarını verebilmelerini ve mesleki etik ve uygulamaları sürekli değerlendirmeyi gerekli kılmasından dolayı bazı araştırmalarda mesleki profesyonelliğin alt boyutu olarak da değerlendirilmektedir (Montgomery ve Prawitz, 2011). Dolayısıyla özerklik, bireylerin,

örgütlerin yasaları ihlal etmeksizin kendi amaçlarını belirlemesi ve bu amaçlara ulaşmada kendi kararlarını alabilmesi ve bu kararları uygulayabilmesidir.

Türkiye'de özerklik ile yapılan çalışmalar (Balçıkanlı, 2008; Köse, 2006; Mirci ve Demirel, 2002) daha çok *ö*ğrenen özerkliğine (veya *ö*ğrenci özerkliği) yönelik yapılmıştır. *Ö*ğretmen özerkliğini ele alan çalışmalar (Sert, 2006; Üstünlüoğlu, 2009) ise özerklik kavramını yabancı dil öğretimi ve öğretmen özerkliği ile bağlantılı olarak ele almışlardır. Dolayısıyla Türkiye'de özerklik alanında yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmekte olup konunun bilimsel olarak incelenmesi, öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalara ışık tutması amacıyla yapılan bu araştırmada ilk olarak literatür kapsamında özerklik kavramı üzerinde durulmuş, daha sonra öğretmen özerkliği ve boyutları, öğretmen özerkliğinin etkileri, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yeri ve önemi açıklanarak kuramsal açıdan tartışılmıştır.

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği giderek daha fazla önem kazanmakta ve eğitsel etkililiğinin önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bilimsel araştırmalarda ve uygulamaya yönelik politikalarda, öğretmenlerin eğitim sistemindeki yetki alanının ve rolünün anlaşılmasında ve tanımlanmasında kullanılan öğretmen özerkliği (Öztürk, 2011), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmalarında eğitimin niteliğini belirleyen etmenlerden biri olarak görülmekte olup (Ayral, Özdemir, Türedi, Yılmaz-Fındık, Büyükgöze, Demirezen ve Tahirbegi, 2014) özerklik ile ilgili son dönemde yapılan uluslararası konferanslarda oldukça fazla ilgi görmektedir (Ramos, 2006). Yapılan konferanslarda yer alan konu veya temaların bir kısmı veya tamamı öğretmen özerkliği konusuna ayrılmaktadır.

Öğretmenler görevlerini merkeziyetçi bir yapı içerisinde yapıyor gibi gözükmelerine rağmen aslında sınıf içinde kazanımların nasıl, ne kadar ve ne şekilde öğretileceği konusunda büyük ölçüde kendilerinin karar verme yetkileri vardır (Öztürk, 2011). Ancak eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili kararların doğrudan merkezden alınması, öğretmenlerin uzmanlıklarını kullanarak ve öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak hazırlayacakları eğitim-öğretim ortamlarını düzenlemelerine ve dolayısıyla öğretmenlerin sorumluluk almalarını da engel oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kararları, uygulamaları ve tercihleri okulların gelişimini olumlu veya olumsuz etkilediği için öğretmenler kendilerine verilen görevler uygulayıcısı olan bir teknisyen rolünden ziyade, sahip oldukları bilgi ve becerilerini kullanarak eğitim-öğretim ile ilgili konularda karar verme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin bireysel özelliklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak farklılaşmasını sağlayan esnek uygulamalara yer vermeleri gerekmektedir. (Bakioğlu ve Baltacı, 2013; Sehrawat, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretimde karar verme, öğrencilerin özeliliklerine en uygun etkinlikleri uygulama ve öğrencileri farklı açılardan değerlendirebilme noktasında daha fazla hareket alanına ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde özerk hareket edebilmeleri, hem kuralların ve yöneticilerin kendilerine sağladığı yetki, hem de öğretmenlerin bu yetkiyi kullanabilmek için ihtiyaç duydukları mesleki kapasite ve becerileri geliştirmeleriyle mümkün hale gelebilir (Bustingorry, 2008; Steh & Pozarnik, 2005).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları, mesleklerini ilgilendiren konularda karar verme yetkileri, eğitimin planlanıp geliştirilmesinde rol almaları ve yönetim süreçlerine katılımları gibi konularını kapsamaktadır (Ayral vd., 2014). Özerkliğin öğretmenlere sağladığı yetki ve özgürlük alanı öğretmenlerin profesyonel bir şekilde işleriyle yönelik önemli kararları alabilmeleri (Ingersoll, 2007; Webb, 2002), eğitim planlaması, eğitimsel faaliyetlerin geliştirilmesi, yönetime katılım (Freidman, 1999) çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olabilmeleriyle(Pearson ve Hall, 1993), mümkün hale gelecektir. Öğretmenlerin mesleki faaliyetleri planlama, uygulama ve bu süreçlerde ilgili kararları almada özgür hareket etmeleri olarak ifade edilen öğretmen özerkliği (Öztürk, 2012), öğretmenlerin kendilerinin yönettiği hareket ve gelişim, özyönetime sahip olma (McGrath, 2000), öğretim, değerlendirme, okul yönetimi ve reformu üzerindeki güçleri, etkileri ve yetkileridir (Garvin, 2007). Özerklik sadece öğretmenin yetkilerini arttırmak değil aynı zamanda öğretim faaliyetleri esnasında öğretmenin gelişmesi için her türlü pedagojik desteğin sağlanması, mesleki yeterliliklerinin arttırılmasını da içerir (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Öğretmen özerkliği, öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci disiplini, başarısı,

davranışlarının ölçme ve değerlendirilmesi, sınıf ve etkinliklere ayrılacak zamanın düzenlenmesi ve mesleki gelişim konularında öğretmenlerin serbestliğini ifade etmektedir (LaCoe III, 2008). Öğretmenin mesleğiyle ilgili olarak gerekli uzmanlık bilgisine sahip olmasını gerektiren, gerekli durumları ve olayları farklı yönleriyle kıyaslayabilmesini sağlayan, bağımsız kararlar alabilmesi ve bu kararları uygulamadaki isteği ve kararlığını ifade eden öğretmen özerkliği (Çelik, 2016), öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim ve başarı düzeylerine yönelik karar verme yetkisine sahip olmaları olarak da ifade edilmekte ve bu anlamıyla öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin karar verme gücüyle bağlantılı olduğu görülmektedir. (Crawford, 2001).

Özerlik, öğretmenlerin çalışma ortamlarını ve kendilerinin kontrol edebilme (Pearson ve Moomaw, 2005) ve neyi, ne zaman öğretecekleri ile ilgili seçim yapabilme yetkilerine sahip olmalarını sağlamaktadır (Aoki, 2000). Özerlik, çalışanların örgütsel kaynakları kullanarak girişimde bulunmaları için cesaretlendirilmelerini sağlamasının yanı sıra (Antoncic ve Hisrich, 2004), işin planlamasından uygulanmasına kadar geçen sürecin kararlaştırılmasına yönelik çalışanlara özgürlük bağımsızlık ve takdir yetkisi de vermektedir. Nitekim Dude'de (2012) özerkliğin çalışanların işlerini yaparken kullanacakları yöntemleri seçebilmelerine ve programlayabilmelerine fırsat sunduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler eğitim sistemlerinde kendi kararlarını almaları ve bunları uygulamaları özerkliği oluşturan önemli etkendir. Karar alma ve uygulama ise sınıf içindeki faaliyetler, prosedür ve metodun belirlenmesi, programlama türünden yönetime katılma öğretmenlerde özerkliği oluşturan diğer etkenler olarak ifade edilebilir (Özaslan, 2015). Eğitim kurumu yöneticileri veya eğitimde öğretmenlerin özerklik kavramlarına önem veren kurumlar öğretmenlerde özerklik ile ilgili durumu;

- Eğitime yönelik önem arz eden kararların alınması,
- Okul yönetimine katılım,
- Öğretmenlerde mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi,
- Öğretimin gerek planlama ve gerekse de uygulama kısmına katkı-katılım,

göstergeleri ile dikkatle incelemeleri gerekmektedir. Bu göstergelerin dikkate alınması ve geliştirilmesi sonucunda eğitim kurumlarında öğretmen özerklikleri başarılı biçimde sağlanabilecek ve eğitim sistemi bu kavramdan olumlu yönde etkilenebilecektir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Bu bağlamda özerkliğin, çalışanların motivasyonunu, iş memnuniyetini ve yapılan işin kalitesini de etkileyeceği düşünülebilir.

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

*Öğretmen özerkliğ*i öğretimsel, yönetsel, mali, kişisel ve mesleki özerklik olarak ele alınmaktadır (Lai-ngok, 2004; Yoon ve Thye, 2002).

Öğretimsel ve öğretim programı özerkliği

Öğretimsel özerklik, eğitim-öğretime yönelik öğretimin planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi, eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ve materyallerin seçilmesi, öğretim amaçlarının belirlenmesi, etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşabilmeleri için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenciler için rehberlik faaliyetlerinde bulunabilme gibi konularda öğretmenlerin sahip olduğu hakları açıklamaktadır (Lai-ngok, 2004).

Öğretmenlerin öğretimle ilgili verdikleri kararlar boyutunda hangi kazanıma ne kadar zaman ayrılabileceği, öğretim esnasında yöntem ve tekniklerin seçimi, öğrencilerin değerlendirilmesi gibi kavramlar öğretimsel özerklikte yer almaktadır. Aynı zamanda öğretim programında yer almayan güncel konulara ders esnasında yer verebilme, öğrencileri istenilen konularda ödevlendirebilme ve öğrencilerin ne şekilde ödüllendirilebileceğine karar verebilme bu özerklik boyutunda incelenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenler öğrencilerinin hazır bulunuşluklarının farkında olarak derslerinde öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin öğrenmesine rehberlik eden kişi konumundadır. Sınıf içi öğretim süreçlerinde öğrencilerin yüksek güdülenme ve özerklik davranışları gösterdikleri durumlarda öğretmenleri tarafından öğrencilere daha fazla özerklik desteği sağlanır (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006). Öğrenciler bu şekilde öğrenme-öğretme sürecine daha etkili olarak katılım gösterebilirler. Nitekim öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları alan, sınıf içerisinde yaptıkları öğretim faaliyetleridir. Ancak öğretmenlerin bu alandan yararlanabilmeleri, onların sahip olduğu mesleki bilgi ve becerilere dayalı uzmanlık gücüne sahip olmalarıyla mümkün hale gelecektir. Çünkü sınıf içerisinde uygulanacak yöntem

teknikler, kullanılacak materyaller, sınıf yönetimi vb. konularda öğretmenin özerk davranabilmesi, bu konularda gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin en geniş özerklik boyutuna sahip olduğu bölüm sınıf içi öğretim faaliyetleriyle ilgili kısımlardır Bundan dolayı öğretim esnasında öğretmenlerin gerekli yöntem ve teknikleri seçme konusunda gerekli mesleki bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir

Öğretim programı özerkliği

Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin neyi, ne şekilde ve ne zaman öğreteceği kavramlarıyla ilgilidir. Öğrencinin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilme, dersi planlarken öğrencinin gereksinimi çerçevesinde konu seçimini yapabilmesi, öğretmenlerin öğretim esnasında uygun materyali ve kaynakları seçebilmeleri, programda gerekli ekleme ve çıkarmaları yapabilmeleri bu özerklik boyutunda incelenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretenlerin öğretim programlarının hazırlanmasında etkin rol almaları farklı düşüncelerin paylaşımını sağlayarak uygulamada karşılaşılan güçlükleri ve sağlanan başarıları ortaya çıkacaktır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre oluşturulmuş bir öğretim programı daha başarılı olacaktır. Nitekim sınıfta benzer özellikte öğrencilere olduğu gibi farklı özelliklere sahip öğrencilerde vardır. Tüm öğrencilere aynı yöntem-teknik ve materyali kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirmek öğrenci başarısını ve onların yeteneklerini geliştirmelerini engelleyecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim programının oluşturulması öğretim yöntem ve teknikleri, materyal seçimi konularında özerk olması gerekmektedir.

Yönetsel özerklik

Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımlarını ifade etmektedir. Bu boyut kapsamında öğretmenin özerkliği sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmenin mali, insan ve diğer kaynak kullanımında ve bu kaynakların yönetiminde karar verme yetkisine sahip olması, eğitim ile ilgili önemli kararlara ve okul yönetimine katılabilmesidir (Verhoest, Peters, Bouckaert ve Verschuere, 2004). Yönetsel özerklikte öğretmen okulun işleyişinde, yönetimsel faaliyetlerde ve çalışma şartlarının düzenlenmesinde söz sahibidir. Okul ortamının düzenlenmesi, çalışma şartlarının belirlenmesi, öğretmenlerin yetkinlik alanının genişletilmesi de öğretmen özerkliğinin bir parçasıdır. Bu durum öğretmenin doğrudan öğretim konuları haricinde karar alma sürecinde etkin olmasını içermektedir (Ingersoll, 2007). Nitekim okul bütçesinin yönetimi, öğretmen istihdamı, okula seçilecek öğrencilerin belirlenmesi gibi okul yönetimiyle ilgili konular PISA araştırmalarında *ö*ğretmen özerkliği indeksini belirlemek için kullanılan on iki ölçütten bazılarıdır. Yönetsel özerklik, öğretmenlerin okuldaki eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, okul kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekli kararların alınması ve uygulamasında yönetim sürecinin bir parçası olmasını içerir. Öğretmenlerin okul yöneticileri kadar ve onlarla birlikte eğitim öğretim sürecini ilgilendiren konularda söz sahibi olmaları, birlikte alınan kararların ne derece uygulandığının denetlemesi ve gerekli görülen durumlarda müdahale edebilmeleri de yönetsel özerkliğin kapsamı içindedir (Karabacak, 2014).

Kişisel ve mesleki gelişim

Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili ve verimli olmalarını, değişen ve gelişen teknoloji ve şartlara uyum sağlamalarını, meslekleriyle ilgili güncel bilgi ve becerilerini takip ederek bu bilgi ve becerileri mesleklerine yansıtabilmelerini ve yeterliklerini artırabilmelerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerinin gelişimini destekleyen mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme ortamlarının etkili olmasında öğretmene destek sağlayan süreçleri içermektedir (MEB, 2006). İyi bir eğitimci kendini mesleği ve kişiliği ile ilgili olarak devamlı geliştirme eğiliminde olan ve bu geliştirmeyi sağlayacak olanakları araştıran ve değerlendiren kişidir (Seferoğlu, 2004). Bu anlamda öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimleri için mesleki kurs, seminer, kongre vb. çalışmalara katılmaları konusunda desteklenmelidir ve öğretmen ihtiyacı olduğu çalışmalara, istedikleri dönemlerde katılım konusunda özerk olabilmeli, hizmet içi eğitimlere kendi kararıyla katılmalıdır. Zira zorlamayla katılım gösterilen çalışmaların öğretmene katkısı düşecektir. Hizmet içi eğitimler eğitim-öğretim içerisinde yer aldığı zaman öğretmenlerin bu eğitimlere katılımları zorlaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerin engelleyici bir faktör olarak düşünülebilir. Oysa öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerini ilgi, yeteneklerine göre farklı yöntem teknik ve materyalleri kullanmaları onların mesleki gelişimlerine bağlıdır. Dolayısıyla kurs seminer, kongre, çalıştay vb. etkinlere katılım, eğitim makaleleri ve kitap okuma öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin özerk biçimde çalışabilmeleri için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir (Üzüm ve Karslı, 2013). Öğretmenlerin kendilerini

geliştirebilmelerinin ön koşulunun bir boyutu ise özerk çalışma ortamlarının sağlanmasıdır. Öğretmenin mesleğinde sahip olacağı otorite ve özerklik, gelişimi için gerekli iklimi ve ortamı sağlayacaktır (Yaylacı, 2013).

Mali Özerklik

Bu boyut, örgütlerin merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi gelir kaynaklarını elde etmeleri, elde ettiği kaynakları karar alma organlarıyla beraber örgütün hedefleri doğrultusunda kullanabilme yetkisine sahip olması durumudur. Öğretmenin okuluna bütçe sağlamak için alacağı kararların bir parçası olması, bütçeyle alakalı kararlar alabilmesi ve elde edilen bütçeyi eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanabilmesi mali özerklik boyutunu oluşturmaktadır (Karabacak, 2014).

Öğretmen Özerkliğinin Etkileri

Uzmanlık mesleği olan öğretmenlikte, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda söz hakkına sahip olmaları, gerekli düzenleme ve planlamaları yapabilmek için kararlar alabilmeleri ve bu kararları uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin meslekleri ile ilgili gerekli bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki etkinliklerle ilgili her konuda yetki ve özerkliklerinin bulunması gerekmektedir (Webb, 2002; Moomaw, 2005). Özerk öğretmenler potansiyellerini ortaya koymanın yanında örgütsel bağlılıkları da artmaktadır (Koçak, 2011). Özerklik, öğretmenin farklı bakış açıları doğrultusunda karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini sağlar. Özerk öğretmenler neyi nasıl ve neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına da aktarabilmektedirler (Castle, 2004). Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimde başarıya ulaşılması, öğretmenin okula olan katkısı, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması ve mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindendir (Şentürken, 2018). Eğitim ve öğretimin daha nitelikli bir hale gelebilmesi için öğretmenlerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler çalışma ortamının kendisine sağladığı imkânlar çerçevesinde kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmektedirler. Buna bağlı olarak öğretmenin yetki ve özerklik alnının genişletilmesi, özgür bir çalışma ortamının sağlanması büyük önem arz etmektedir (Ingersoll, 2007). Öğretmen özerkliği öğretmenlerin iş doyumunu artırmakta (Sparks, 2012), Eğitim-öğretim faaliyetlerini kendi karar ve yaklaşımlarını kullanarak yürüten, eğitime yönelik yetkilerini kullanarak sorumluluk alabilen öğretmenler yüksek düzeyde motive olabilmekte ve bu öğretmenlerin iş doyumları da yüksek olmaktadır (Öztürk, 2011). Sınıfında farklı özellikte öğrencilere sahip öğretmenlerin merkeziyetçi bir yapıya bağlı kalarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini dikkate almadan tek düze etkinlik düzenlemesi birçok öğrencinin başarısız olmasına neden olacak, yeteneklerinin ortaya çıkmasını engelleyecektir. Bu bağlamda öğretmenler sınıf içerisinde bireysel karar alabilmeli, kendilerine özgü yaklaşımlar uygulayabilmelidir.

Özerk öğretmenler davranışları ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamakta ve onlara danışman olmaktadır. Özerk öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerden aktivitelerin amaçlarını belirleme, zamanı ayarlama ve zorlukları tespit etme gibi yönlendirme sağlayan eylemlerde bulunmalarını beklemektedirler (Phan, 2012). Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının genişletilmesi, farklı yöntem ve faaliyetlerin uygulanmasını mümkün kılan bir serbestlik alanının oluşturulması, öğretmenlerin profesyonel anlamda daha fazla girişimci olmalarını sağlamakta ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini arttırmaktadır (Friedman, 1999). Karar almada etkili olan ve yönetimsel ve öğretimsel yetkileri olan öğretmenlerin; çevrelerinden, öğrencilerden ve diğer öğretmenlerden daha çok saygı görmektedirler (Ingersoll, 2007). Nitekim çevresinden saygı gören öğretmenin özgüveni ve psikolojik iyi oluş hali artacaktır. Dolayısıyla özerklik, öğretmenleri psikolojik olarak da etkilemektedir.

Özgür çalışma ortamının olmaması, aşırı denetim ve kontrol, yeniliklere açık olmama ve farklılıkları teşvik etmeme gibi faktörler öğretmenlerin mesleklerini bırakmalarına sebep olmaktadır (Pearson ve Hall, 1993). Dolayısıyla özerk öğretmenler mesleklerine daha çok bağlanacak, motivasyonları artacak ve işlerine sarılacaklardır.

Öğretmen özerkliğinin okullara da önemli katkıları olabilir. Olumlu öğrenci davranışları, çalışanların işine bağlı oluşu; işbirliği, iletişim ve dayanışma duygusu, iyi okulların karakteristik özellikleridir. Kötü okullar ise karmaşa, düzensizlik; öğretmen, öğrenci ve yöneticiler arasında anlaşmazlıkların olduğu okullardır. Öğretmen kontrolünün yüksek seviyede olduğu, okul ve sınıf uygulamalarında öğretmenlerin kararlara katılımda daha

fazla söz sahibi olduğu okullarda, öğrenci davranışlarında kaynaklanan sorunlar daha az yaşanmaktadır. Ayrıca bu okullarda öğretmenler okula daha fazla bağlılık duymaktadırlar ve dolayısıyla okula devamsızlıkları minimum düzeydedir. Öğretmenler ve yöneticiler okul faaliyetlerini işbirliği ve dayanışma içerisinde gerçekleştirmektedirler (Ingersoll, 2007).

Yüksek özerkliğe sahip öğretmenler var olan uygulamaları yeni durumlara uyarlayabilir, bağımsız çalışabilir ve öğretimde daha iyi kararlar alabilirler. Özerklik davranışları sergileyemeyen öğretmenler ise bağımsız karar alamaz veya sadece teknik konularda karar alabilirler (Castle, 2004), sınıfta ve okulda öğrenci davranışlarından sorumlu olmalarına rağmen kararlar üzerinde çok az söz hakkına sahiptirler. Öğretmenlerin sorumluluklarına karşılık yeterli güce ve özerkliğe sahip olmaması, onların işten ayrılmalarına (Ingersoll, 2007; Moomaw, 2005) ya da performanslarının azalmasına neden olabilir.

Özerlik sayesinde bireysel farkındalık kazanılmakta, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında kendilerini daha iyi anlaması sağlanmaktadır. Kendini değerlendirme ve yansıtma, kendini tanımanın oldukça önemli bir aracıdır. Öğretmen özerkliği ile bireysel farkındalık kazanılmakta, öğrencilerin ihtiyaçları, hedefleri, yetenekleri, arzuları, değişimleri ve hayallerini daha iyi tanımlanabilmektedir (Bieg, Backes ve Mittag, 2011). Öğretmenlere çalışma alanlarında sağlanan özerklik onların çalışma kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler kendi kararlarını derslerine yansıtma, mesleğiyle ilgili konularda yetki kullanma ve sorumluluk alma noktasında kendilerini özerk hissettiklerinde yüksek motivasyon ve iş doyumu gibi duygulara sahip olmaktadırlar. Buna karşın özerk çalışma ortamının olmaması, aşırı denetim ve kontrol gibi baskıcı tutumlar öğretmenlerin mesleklerini terk etme sonuçlarını dahi ortaya çıkarmaktadır (Pearson ve Hall, 1993).

Öğretmen özerkliği arttıkça iş doyumu davranışının da arttığı gözlemlenmiştir (Bogler, 2001; Brunetti, 2001; Sparks, 2012). Gerekli motivasyona ve özerkliğe sahip olan öğretmenlerin ise daha az strese maruz kaldığı söylenebilir (Pearson ve Hall, 1993). Öğretmenlerin öğrencileri geliştirme gibi olumlu katkıları bulunan özerklik, öğrencilerde yetkinlik, bireysel iletişim ve özerklik gereksinimlerini karşılamaktadır (Güvenç, 2014).

Eğitim sisteminde, öğretim uygulamaları ve kontrolü ile öğretmen özerklikleri yüksek derecede etkileşim içerisindedir. Öğretmenlerin tecrübe ve bilgi yönünden güçlendirilmesi eğitim sistemi tarafından sağlanabilecektir. Bu güçlendirme ile öğretmenlerde özerklik kavramı artış gösterebilecektir. Aksi durumda öğretmen özerkliğinin azaldığı eğitim sistemlerinde toplum, eğitim çıktısına (puan, vb.) odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen özerkliklerinin olmadığı eğitim sistemlerinde odaklanan kavramın çıktı olması öğrencilerin ne öğrendikleri, eğitim sisteminin nasıl ve ne amaçla yürütülmekte olduğu önemli görülmemektedir (Bümen, 2019).

Her öğrenci birey olarak kendisine özgü ve farklı zekâ türlerine sahip olduğu için öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanabilmesi gerekir. Bu durum akılara öğretmenlerin özerk olması fikrini getirmektedir. Bir öğretmenin farklı zekâ türüne sahip olan öğrencilere hitap edebilmesi için çeşitli etkinlikleri seçmesi, planlaması, yetki alanının genişletilmesi ve kendi kararlarını öğretim süreci içinde verebilmesi gerekir (Öztürk, 2009). Sınıf içinde gerçekleşen etkili ve kaliteli eğitim, okulların başarısında da doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca çağdaş eğitim sistemlerinin bir amacını da bu konu teşkil etmektedir (Uçar, 2012).

Öğretmenler özerk davranışlar sergiledikleri zaman öğretme sürecinin yanında okula da katkıda bulunabilirler. Okulla ilgili kararlara katılan öğretmenlerin bulunduğu okullar, davranışsal açıdan daha az sorunlu okullardır. Özerkliğin olduğu yerde yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliği bulunmaktadır. Böyle okullarda öğretmenler mesleklerine ve kurumlarına daha fazla bağlıdırlar (Çolak ve Altınkurt, 2017). Ayrıca stresin azaltılması ve iş konusunda doyumun gerçekleşmesi özerklikle ilişkilidir. Ayrıca özerklik beraberinde profesyonelliği de getirmektedir (Özaslan, 2015). Freidman (1999) okulla ilgili şartların düzenlenmesinde öğretmenlerin yetkilerinin ve özgürlüklerinin olmasını özerkliğin bir parçası olarak görür. Ayrıca eğitimsel özerkliğin yanında bir de örgütsel özerklik vardır. Bu iki özerklik konusu öğretmen özerkliğini oluşturmaktadır. Eğitimsel özerklik, eğitimi ilgilendiren konularla ilgiliyken, örgütsel özerklik okul çevresi ve ortamının düzenlenmesi ayrıca yönetimsel işlere katılmayla ilgilidir (Eurydice, 2008). Öğretmenlerin okul yöneticileriyle beraber okulu ilgilendiren konularda ve kaynak yönetiminde söz sahibi olabilmeleri ayrıca beraber alınan kararların uygulamasının denetlenmesi ve gereken durumlara müdahale edilmesi gibi süreçlere dâhil olabilmeleri onların özerkliklerini geliştirmektedir. Okulun maddi kaynakları yönetilirken öğretmenlere yetki verilmesi özerkliği arttırıcı etki yapacaktır (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alan, yeni yöntem ve teknikleri sınıfına uygulama fırsatına sahip, edindiği bilgi ve becerileri öğretim sürecinde etkin olarak kullanan öğretmenler

öğretimlerinde daha başarılı olmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenin bu başarısı öğrenci başarısını da olumlu etkilemektedir. Nitekim alan yazındaki araştırmalarda da öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısını arttırdığı belirtilmektedir. Özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenler karar verme gücüne sahip olup öğrencilerin öğrenmesine yönelik risk alabilmektedirler. Bu da, onların öğrencileriyle daha yakın bağ kurmalarını ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır (O'Hara, 2006; Rudolph, 2006; Ayral vd., 2014).

Eğitim-Öğretim Faaliyetlerindeki Yeri ve Önemi

Öğretmen özerkliği okulun amaçlarına ulaşmasını ve öğretimsel süreçlerin işleyişini büyük oranda etkilemektedir (Maviş Sevim, Yazıcı & Maviş, 2017). Öğretimin başarıya ulaşabilmesinin ön koşulu özerkliktir (Short, 1994). Öğretmen özerk olduğunda sorumluluğu artar, görev alanı genişler ve mesleki gelişimi açısından devamlılığı sağlanmış olur. Öğretmene sağlanan özerklik imkânı ile öğrencilerin başarısı arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Öğretmenin özerk olması öğrencinin başarısını da desteklemektedir (Ayral vd., 2014). Öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliğinin sağlanmasında çok büyük bir etkiye sahiptir (Shaw, 2008). Çünkü özerklik, öğretmenin sınıf ortamında sahip olduğu role göre tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmenin, öğrencilerin gelişimine odaklanarak aldığı bağımsız kararlar ve yaptığı uygulamalar öğrenen özerkliğine yansımaktadır. Özerk öğretmenler davranışları ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamakta ve onlara danışman olmaktadır. Özerk öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerden aktivitelerin amaçlarını belirleme, zamanı ayarlama ve zorlukları tespit etme gibi yönlendirme sağlayan eylemlerde bulunmalarını beklemektedirler (Phan, 2012). Öğrencilerin yaratıcılık davranışlarında öğretmen özerkliğinin olumlu etkisi vardır (Iwata, 2013). Nitelikli bir eğitim ortamının sağlanabilmesi, öğretmenlere sağlanan çalışma şartları ve özgürlükle ilgilidir (Öztürk, 2011). Örneğin, ABD'deki Charter okulları devlet okullarına göre öğretmenlere daha fazla özerklik sunmaktadır. Bu özerklik öğretmenlerin, profesyoneller olarak hareket etmelerini ve öğretim sürecine yenilikler getirmelerini sağlamaktadır (Crawford, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonel olarak hareket ederek sınıfında yenilikçi uygulamalara yer vermesi onlara sağlanacak özerklikle mümkündür. Zira bu yeniliklerin uygulanması ve başarıya ulaşılması öğretmenlerin de özerkliği benimseyip sorumluk almayı istemeleriyle sağlanacaktır. Öğretime ilişkin etkinliklerde öğretmenlerin özerkliği desteklemeleri ve özerk davranışlar sergilemesi öğrencilerin öğrenmeye daha fazla katılım göstermelerini sağlamakta, yetkinlik ve sosyalleşme üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Oğuz, 2013). Özetle eğitimin kalitesini yükseltmek için öğretmenlere özerklik verilmeli ve yetkileri artırılmalıdır (Eurydice, 2007).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlere mesleki faaliyetlerinde yeterli yetki verilmesi ve serbestlik alanının sağlanması onların mesleki rollerini, sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmelerine katkı sunacaktır. Öğretmenlerin öğretim programlarının hazırlanmasında, uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, materyal seçiminde verilecek özerklik onların eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili olmalarını sağlayarak öğrenci başarısını da artıracaktır. Zira Türkiye'de öğretim içeriğinin, derslerde kullanılacak materyal, yöntem ve tekniklerin seçilmesi, bu süreçlerin planlanması konularında öğretmenlere verilen yetki ve serbestlik alanının oldukça dar olduğu görülmektedir. Öğretmenlere öğretimi ayrıntılı olarak düzenleyen ders programları sunulmakta ve bu programları takip etmeleri istenmektedir. Öğretmenler bu programları uygulama konusunda da denetlenmektedirler (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliğine önem veren ülkelerde, programlarda yer alan öğretim içerikleri daha esnek ve genel bir şekilde tanımlanmakta, öğretim içeriklerinin seçilmesinde ve oluşturulmasında öğretmenlere söz hakkı sunulmaktadır. Öğretim içeriklerini ayrıntılı bir şekilde düzenleyen programlar öğretmenlerin sınıfta öğreteceklerini, öğretim yöntemlerini sıkı kontrol altında tutmak etmek isteyen anlayışa dayanmaktadır (Eurydice, 2008). Dolayısıyla bu anlayış, öğretmenlerin özerk davranışlarını kısıtlamakta farklı özellikleri olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya engel oluşturmaktadır. Öğretmenler kararların alınmasında söz sahibi olduklarında uygulama konusunda da daha istekli ve verimli olabilirler.

Öğretmen özerkliği ile öğretmenlere verilecek yetki ve özerklik onların sorumluluklarıyla orantılı olmalıdır. Zira bu orantı olmadığı zaman öğretmenlerin başarıları ve öğrencilerini gözündeki değerleri azalacak, motivasyonları düşecektir. Öğretmenlerin görev ve sorumluklarını yerine getirebilmeleri için güç ve yetki

verilmeden onlardan hesap sorulması doğru bir yaklaşım değildir. Benzer şekilde, öğretmene denetlenmeyen bir yetki ve özerklik alanı sağlamak da doğru değildir ve bu sorunların çözümüne de katkı sağlamaz (Öztürk, 2011). Bu nedenle öğretmenlere sorumlulukları çerçevesinde yetki ve özerklik sağlanmalıdır.

Öğretmenlerde özerklik kavramı, mesleki faaliyetlerin yürütümü ile ilgili çalışma ortamlarının düzeni konusunda tercihler yapması, yönetime dahil edilmesi ve alınabilecek kararlarda rol alması olarak belirtilebilir. Öğretimde planlama ve uygulama öğretmen özerkliğinin bir diğer tanımı olarak ifade edilebilir. Planlama, karar alma ve uygulama belirleme gibi faaliyetlere katılımı durumunda öğretmenlerde özerklik kavramı güçlenmekte olup öğretimde kullanılacak materyal ve içeriğin seçimi konularında da öğretmene özerklik verilmesi gerekmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017).

Özerk öğretmenler, öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde destekleyici davranışlarıyla öğrencilerini yönlendirebilmekte, ulaşılması amaçlanan davranışların öğrencilere kazandırılması ve istenmeyen davranışların önlenmesinde yeterli güce sahip olabilmekte, öğrenme sürelerinde öğrencilerin kendilerini yönlendirebilecekleri ortamlar oluşturabilmektedirler (Reeve ve Jang, 2006). Ayrıca özerk öğretmenler öğrencilerde oluşabilecek notla değerlendirme baskısını azaltarak onların duygularına önem verirler. Çünkü notla değerlendirme, bazı öğrencilerde stres oluşturabilir ve dolayısıyla bu öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyebilir (Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Bundan dolayı özerk öğretmenlerin nottan ziyade öğrencilerin duygu ve düşüncelerini önemseyerek onların kendilerini yönlendirmelerine fırsat sunması, yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını sağlayıcı uygulamalar yapması, öğrenci ilgi ve düzeylerine göre ders faaliyetlerini sürdürmesi gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenlere verilecek yetki ve özerklikle mümkün olabilir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olmaları, alınan kararlara katılımları, ders içeriklerinin ve kitaplarının seçimi, derslerde kullanılacak materyal, yöntem ve teknikler öğretmen, öğrenci ve okulun başarısında oldukça önemli faktörler olarak görülebilir. Nitekim uluslararası sınavlarda başarısı yüksek olan ülkelerde öğretmenler yukarıda belirtilen konularda çek geniş bir özerkliğe sahiptirler (Bakioğlu ve Baltacı, 2013). Bu bağlamda Türkiye'nin uluslararası sınavlarda başarısının daha da yükseltebilmesi için öğretmen özerkliğine gereken önem verilmelidir.

Okulların öğretmenlerine daha fazla özerklik sağlaması, öğretmenlerin okullara olan bağlılığını arttırır ve öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeleri için daha yapıcı kararlar alırlar (Dee, Henkin ve Singleton, 2006). Öğretmenlerin özerklik algıları, öğretim esnasında olumsuz duygular geliştirmesini engellerken (Yazıcı, 2009), öğretmenlerin hem mesleğine hem de çevresine olan tutumunda olumlu etkilerin olacağı söylenebilir (Şentürken, 2018). Ders kitapları, eğitim öğretim ürecinde öğretmenlere kolaylık sağlasa da öğretmenlerin bu materyallere sıkı sıkıya bağlı kalmaları onların yaratıcılıklarını ve girişimcilik özelliklerini zedeleyebilir. Günümüzde öğretmenlerden beklenen; öğrencilerin bağımsız karar alabilecekleri, bilgi ve fikir üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğretmenler her öğrencisinin öğretimden beklentisini bilmeli ve buna göre öğrenme ortamını zenginleştirmelidir (Castle, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin yetkilerinin azaltılmasından ziyade rahat hareket edebilecekleri alanlara ve yetkilere ihtiyaçları vardır (Lamb, 2000). Eğitim kurumlarında öğretmenlerde görülebilecek olumsuz durumlar özerklik ile yakından ilişkilidir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerde stresi önleme ve iş doyumunun yanı sıra örgüte olan saygılarını arttırma gibi olumlu etkiler oluşturmakta ve eğitim yönetiminin etkin biçimde sağlanması adına önemli görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi ile öğretmenin bilgi ve tecrübe bakımından güçlendirilmesi yine öğretmenlerde özerklik ile gerçekleşebilmektedir (Özaslan, 2015). Bu bağlamda öğretmenlere verilecek özerklik, onların güçlenmesine katkı sunacak ve eğitim öğretim uygulamalarında daha etkili olmalarını sağlayarak öğrenci başarısının artıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin özerk davranışlarının eğitim öğretime olumlu katkı sunması sebebiyle, öğretmenlere yeni yöntem ve teknikleri kullanma, öğrencilerinin gereksinimlerini dikkate alma, öğretimde kendi kararlarını alabilme ve bu kararları uygulama fırsatı sağlanmalıdır. Öğretmenler karar alma aşamasında söz sahibi olurlarsa kararı uygulama konusunda da daha istekli ve verimli olabilirler. Dolayısıyla okullara öğretmenlerin karar katılımları artırılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili çalışma ortamlarının düzeni konusunda tercihler yapması, yönetime dahil edilmesi ve alınabilecek kararlarda rol almaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin yetki ve serbestlik alanları genişletilmelidir. Öğretmenlerin program geliştirmedeki rolleri, okul yönetimine katılımları ve alınan kararlarda aktif olmaları sağlanarak eğitim öğretim ortamlarının iyileştirilmesine katkı sunmaları artırılmalıdır. Öğretmen özerkliği konusunda araştırmalar yapılarak özerklik düzeyleri ortaya çıkarılmalıdır. Öğretmenlere öğretim programlarının hazırlanmasında, uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde, materyal seçiminde özerklik fırsatı sunularak öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili olmaları sağlanabilir ve öğrencilerin

başarısı artırılabilir. Öğretmenlere verilen sorumluluklar oranında yetkileri ve güçleri de artırılırsa eğitimin kalitesi yükselebilir. Öğretmenlerin daha özerk hareket edebilmeleri için mesleki anlamda yeterli uzmanlık gücüne sahip olmalıdırlar. Bu bağlamda onların uzmanlıklarını artırıcı seminer, kurs vb. düzenlenmeli, kongre, çalıştay vb. faaliyetlere katılımları desteklenmelidir. Okulunda öğrenci sorunlarının, yönetici ve öğretmenler arasında işbirliğinin yüksek düzeyde olmasını isteyen bir yönetici öğretmen özerkliğine gereken önemi vermelidir.

Kaynakça

Antoncic, B. & Hisrich, R. D. (2004). Corporate entrepreneurship contingencies and organizational wealth creation. *The Journal of Management Development, 23* (5/6), 518-550.

Aoki, N. (2000). Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom and responsibility. *Paper presented at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference.* Hong Kong, Hong Kong University.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, *4* (1), 207-218.

Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2013). *Güney Kore eğitim sistemi.* İçinde A. BAKİOĞLU (Eds), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi. PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri* (ss. 43-87). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Balçıkanlı, C. (2008). Fostering learner autonomy in efl classrooms. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (1), 277-284.

Bieg, S., Backes, S. & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teac-hing, teachers care and autonomy support in students self-determined motivation. Journal for Educational Research Online, 3 (1), 122-140.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37* (5), 662-683.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among longterm high school teachers. *Teacher Education Quarterly, 28* (3), 49-74.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, *16* (3), 407-420.

Bümen, N. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27* (1), 175-185.

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *25* (1), 3-10.

Crawford, J. (2001). Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society, 33* (2), 186-200.

Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği).* **Yüksek** lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23* (1), 33-71.

Dee, J. R., Henkin, A. B. & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education, 41* (6), 603-627.

Deniz, M., Avşaroğlu, S. ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (11), 120-135.

Dude, D. J. (2012). *Organizational commitment of principals: the effects of job autonomy, empowerment, and distributive justice.* Doctoral dissertation, University of Lowa, USA.

Eurydice (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*. 27 Temmuz 2020 tarihinde, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/09 0 EN. pdf adresinden alınmıştır.

Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe.* 30 Temmuz 2020 tarihinde,

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/ thematic_reports/094EN.pdf adresinden alınmıştır.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59* (1), 58-76.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics.* Doctoral dissertation, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3255863).

Güvenç, H. (2014). Öğretmen güdüsel desteği ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (1), 129-145.

Hmel, B. A. & Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy on and beyond the interpersonal circumplex. *Journal of Personality, 70* (3), 277-310.

Hochwälder, J. & Brucefors, A. B. (2005). Psychological empowerment at the workplace as a predictor of ill health. *Personality and individual differences, 39* (7), 1237-1248.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership, 65* (1), 20-25.

Iwata, T. (2013). *Teacher's autonomy and students' creativity.* Unpublished master's thesis, Albright College, Georgia.

Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçak, E. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Köse, N. (2006). *Effects of portfolio ımplementation and assessment on critical reading and learner autonomy of elt students*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

LaCoe III, C. S. (2008). *Teacher autonomy. a multifaceted approach for the new millenium. amherst.* New York: Cambria Press.

Lai-ngok, J, W. (2004). School autonomy in china: a comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration, 32* (3), 54-73.

Lamb, T. (2000). Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. Learner autonomy teacher autonomy: Future directions. In B. Sinclair, I. McGrath & T. E. Lamb (Eds), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (ss. 118-127). Harlow: Addison Wesley Longman.

Maviş Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal, 4* (2), 1-12.

McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath & E. Lamb (Eds), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (ss.110). London: Longman.

MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel alan yeterlikleri. *2590 Sayılı Tebliğler Dergisi.*

Mirci, H. ve Demirel, Ö. (2002) Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. Milli Eğitim, 155-156.

Montgomery, B. M. & Prawitz, A. D. (2011). Autonomy in teachers of family and consumer sciences: Factors contributing to educational decision making. *Journal of Family & Consumer Sciences Education, 29* (2), 26-37.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale.* Unpublished doctoral dissertation, The University of West Florida, Pensacola.

Mustafa, M. ve Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development, 28* (1), 81-88.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 10* (1), 1273-1297.

O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who*

deserves it? Doctoral Dissertation, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3227718).

Oshana, M. (2003). How much should we value autonomy?. *Social Philosophy and Policy, 20* (02), 99-126.

Özaslan, G. (2015).Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3* (2), 25-39.

Öztürk, İ. H. (2009). *Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme.* 19 Temmuz 2020 tarihinde, www.eab.org.tr adresinden alınmıştır.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10* (35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12* (1), 271-299.

Pearson, L. C. & Hall, B. C. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, *86* (3), 172-177.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly. 29* (1), 37-53.

Phan, T. T. T. (2012). Teacher autonomy and learner autonomy: an east asians perspective. *International Journal of Social Science and Humanity, 2* (6), 468-481.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal, 8*, 183-202.

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do tosupportstudents' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98* (1), 209-218.

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91* (3), 537-548.

Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction.* Doctoral dissertation, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209981).

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *58*, 40-45.

Sehrawat, J. (2014). Teacher authonomy: Key to teaching success. *Bhartiyam International Journal of Research & Education, 4* (1), 1-8.

Sert, N. (2006). EFL student teachers' learning autonomy. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *8* (2), 180-201.

Shaw, J. (2008). Teachers working togerher: what do we talk about when we talk about autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses* (ss.187-204). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 114* (4), 488-493.

Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management, 5* (1), 27-52.

Sparks, D. (2012). The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform. Unpublished doctoral dissertation, The University of Maryland, College Park.

Steh, B. & Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijaard, P. C. Mejer, G. **Morine-Dershimer** & T. Harm (Eds), *Teacher professional development in changing conditions* (ss. 349-363). Dordrecht: Springer.

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (2), 82-96.

Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 5 (2), 148-169.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 79-94.

Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, *6* (1), 47-62.

Verhoest, K., Peters, B.G., Bouckaert, G. & Verschuere, B. (2004). The study of organisational autonomy: a conceptual review. *Public Administration and Development, 24* (2), 101-18.

Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Özel Sayı)*, 25-40.

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*, 189-208.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (1), 33-46.

Yoon, J. & Thye, S. R. (2002). A Dual process model of organizational commitment: job satisfaction and organizational support. *Work and Occupations, 29*, 97-124.

Zencirci, İ. (2010). İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyi: Katılım, özgürlük ve özerklik. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (24), 70-85.

Türkiye'deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Toplumsal Kalkınmaya Etkisi

Figen Ereş, Gazi Üniversitesi, Türkiye, feres@gazi.edu.tr

Gülbahar Melik, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gbmelik@gmail.com

Eda Çarıkcı, İçişleri Bakanlığı, Türkiye, crkceda@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, Suriyeli mültecilerin Türkiye'deki toplumsal kalkınma üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya üniversitelerin siyaset bilimi ve kamu yönetimi bölümlerinden toplam dört akademisyen ve sivil toplum kuruluşlarından üç uzman katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmış ve elde edilen verilerin analizi sürecinde görüşme kayıtları deşifre edilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu, katılımcıların algıları sosyo kültürel gelişme, ekonomik gelişme ve siyasi gelişme olmak üzere üç tema altında kategorize edilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla Türkiye'deki Suriyelilerin sosyo-kültürel kalkınma, ekonomik kalkınma ve siyasi kalkınma üzerindeki etkileri konusunda olumsuz görüşlere sahiptir. Katılımcılar, Suriyelilerin toplumu sosyo-kültürel kalkınma açısından etkilediğini düşünmekte; yerel nüfusun demografik yapısındaki değişikliğin olumsuz algılamakta, farklı dillerin, kültürlerin ve yaşam tarzlarının bir arada yaşamasını zorlaştırdığını düşünmektedirler. Türkiye›nin, göçmenlerin Türkiye›ye yapabileceği ekonomik, sosyal ve kültürel katkılarını en üst düzeye çıkarmak için Suriyelilerin entegrasyonunda daha aktif rol alan mülteci politikalarına ihtiyacı bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Toplumsal kalkınma, geçici koruma statüsündeki Suriyeliler, Türkiye*

Abstract

Aim of this study is to explore effects of Syrian refugees on societal development in Turkey and determine policy recommendations for improving the current situation. Phenomenology research design from qualitative research methods was employed in this study. A total of 6 academics from department of political science and public administration in universities and 4 experts from non-governmental organizations were recruited for this research. Data were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers. Content analysis technique was used and in the process of analysis of the obtained data, interview records were deciphered and analyzed. The principle of purposive sampling method was achieved by the selection of participants, thereby providing variability. Based on the analysis in this paper, the perceptions of participants were categorized under three themes: socio-cultural development, economic development and political development. Participants mostly have negative opinions regarding effects of Syrian refugees on socio-cultural development, economic development and political development. Participants think that Syrian refugees affect society in terms of socio-cultural development; the negative perception of the change in the demographic structure in the local population, making it difficult for different languages, cultures and lifestyles to live together. Policymakers have been trying new policies about migration in Turkey for many years. Turkey needs refugee policy that takes a more active role in the integration of Syrians for maximizing the economic, social, and cultural contributions of immigrants can make to Turkey.

Keywords: *Social development, Syrians under temporary protection status, Turkey*

Giriş

İnsanlık tarihi incelendiğinde, insanların ilkçağlardan bu yana çeşitli nedenlerden dolayı bir yer veya yaşam alanı değiştirme çabası içinde oldukları görülmektedir. Tarihsel süreçte insanların yer değiştirme isteğinin temelinde, yiyecek bulma ve kendini koruma amacı taşıdığı anlaşılmaktadır. Yerleşik hayata geçinceye kadarki geçen sürede insanların avcılıkla geçindikleri ve yerleşik hayata başlamakla birlikte geçim kaynaklarının farklılaştığını görmekteyiz. Buradaki temel etken insanların yer değiştirmeksizin hayatlarını sürdürebilme ve korumalarına yönelik bir takım önlemleri alabilmiş olmalarıdır. İnsanlar, hayvanların evcilleştirilmesi ve tarımsal üretimin başlamasıyla yerleşik hayata geçmeye başlamışlardır. Yerleşik hayata geçmeden önce insanların bir yerden başka bir yere göç etmeleri, göç alan yazının dışında kalmaktadır. Göç olgusu, insanların yerleşik hayata geçişinden sonra yaşam koşullarının iyileştirilmesi amacıyla yapılan yer değişiklikleriyle birlikte başlamıştır. Göç, genel anlamda herhangi bir sosyal, ekonomik, siyasal bir nedenden dolayı, insanların yaşadıkları yerden başka bir yere taşınmasını içeren bir coğrafi hareketliliktir. Göç, ülke içinde olabildiği gibi ülkeler arasında da gerçekleşir (Ereş, 2020).

İnsanların bu yer değiştirme hareketliliği, gönüllü veya zorunlu olabilmektedir. Doğal afetler, savaş, ekonomik sorunlar, siyasal veya ideolojik sorunlar, dünyada yıllardan bu yana insanların yer değiştirmesine neden olmuştur. Göç kavramının içine mülteciler, sığınmacılar, ekonomik göçmenler, düzensiz göçmenler ve çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş insan grupları dâhil edilmektedir. Bu nedenle göç olgusu, hem bireysel hem toplumsal olarak değerlendirilmelidir. Özellikle uluslararası göç, birden fazla devleti aynı anda etkilemektedir (İçduygu ve Sirkeci, 1998).

Göç ve kalkınma hakkındaki bilimsel tartışmalar, 1950 ve 1960'lardaki gelişimci iyimserlikten, 1970'lerde ve 1980'lerde yapısalcı ve neo-Marksist kötümserlik ve şüpheciliğe, yeni ve yeni etkilerden etkilenen daha nüanslı görüşlere kadar ileri-geri dönme eğilimindedir. Göç ve kalkınma hakkındaki bilimsel tartışmadaki bu söylemsel değişimler öncelikle sosyal kuramdaki daha genel paradigma değişimlerinin bir parçası olarak görülmelidir. 1990'lı yıllarda yaşanan değişim, büyük yapısalcı veya işlevselci kuramlardan, yapı ve aktör perspektiflerini uzlaştırmaya çalışan daha çoğulcu, melez ve yapısalcı yaklaşımlara doğru daha genel bir kaymanın bir parçasıydı. Ancak, farklı kuramsal bakış açılarını birleştirme girişimleri, ölçülemezlik sorunları ve ilgili disiplin bölümleri nedeniyle bu önerilenden daha sorunlu olmuştur (Ereş, 2020).

Göçmen kabulü ve göç, bir insan hakkı olarak değerlendirilmekle birlikte göçmenlerin yeni ülkelerine uyumsuzluğuna yönelik tezler uzun yıllardır tartışılmaktadır (Flores, 2010; Chuang, 2011; *Clemens, 2015;* Ereş, 2015). Türkiye'ye gelen Suriyeliler de gerek ülke içinde gerek uluslararası arenada uzun zamandır tartışılmaktadır. Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeliler üzerine çalışan akademisyenler ve sivil toplum örgütleri, özellikle Suriyelilerin entegrasyonuna odaklanmışlardır. Ancak entegrasyonla birlikte Suriyelilerin Türkiye'deki toplumsal etkileri de araştırılması gereken önemli konulardan bir tanesidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyokültürel açıdan kalkınmaya etkisi nedir?
2. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin siyasal açıdan kalkınmaya etkisi nedir?
3. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ekonomik açıdan kalkınmaya etkisi nedir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, günlük hayatta farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 4'ü akademisyen 3'ü sivil toplum örgütü yetkilileri olmak üzere 7 kişiyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Birinci alt problemde, alan yazın taraması sonucu belirlenmiş olan temalar kullanılmıştır. Bu temalar toplumsal kalkınma kavramının sosyokültürel, siyasi ve ekonomik alt boyutlarıdır.

araştırmanın amacı açık bir şekilde ifade edilmiş, izinlerine bağlı olarak ses kayıt cihazıyla görüşmeler kayda alınmış ve verdikleri bilgilerden rahatsızlık duymaları halinde yazılı ve/veya sesli kayıtların tümünün kendilerine geri verilebileceği ve araştırmada kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda görüşmeden çekilen herhangi bir katılımcı olmamış ve görüşmeler 45 dakika ila 1 saat aralığında sürmüştür.

Veri analizi için öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılarak deşifre metinler elde edilmiştir, ardından veriler nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İlgili alan yazına uygun olarak belirlenen temalar altında kodlamalar yapılmış ve kodlara uygun kategoriler oluşturulmuştur. Söz konusu temalar, kategoriler ve kodlar tablolar halinde sunulmuş olup, akademisyen katılımcılar için "A", sivil toplum kuruluşları için STK kısaltmaları kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkileri, ekonomik yönden toplumsal kalkınmaya etkileri ve siyasi yönden etkileri başlıklarında analiz edilmiştir.

1. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisine yönelik bulgular

Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisi kapsamında, geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisi sosyokültürel, siyasal ve ekonomik açıdan incelenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan temalar ve alt temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye'deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Sosyokültürel Yönden Toplumsal Kalkınmaya Etkileri

Tema	Alt temalar	Kodlar	n
Sosyokültürel Etkiler	İnsani gelişme	Göçmenlerin kabulü insani bir davranış	2
		İnsani gelişme (esenlik özgürlüğü ve eylemlilik özgürlüğü)	1
		Kültürel çeşitliliği yönetme sorunu	1
		Temas denencesi	1
	Eğitim ve sağlık hizmetleri	Göçmenlerin sağlık hizmetlerinden faydalanma sorunu	2
		Göçmenlerin temel eğitim sorunu	2
		Salgın hastalıkların ortaya çıkması	1
		Eğitim ve sağlık hizmetlerinde tanınan ayrıcalıklar	1
	Demografik yapı	Suriyelilerin yüksek doğum oranı	3
		Belli yerlerde nüfus olarak yoğunlaşma	2
		Değişen demografik yapı	2
		Otuma izni ve vatandaşlık alma yolunda yapılan evlilikler	1
	Sosyal ve kültürel uyum	Kültürel yakınlık	2
		İşgücüne entegrasyon	1
		Suriyeli çocukların uyum problemi	1
		Uyum sorunu	1
		Kültürel uyumsuzluk	1
	Hukuki statü	Hukuki statü sorunu	3
	Toplumsal algı ve medya	Zaruri yaşanan bir göç olması	4
		Medyanın algı yönetimi	2
		Algıların, olguların önüne geçmesi	2
		Yabancı düşmanlığı, ötekileştirme	1
		Türk halkında birikmiş öfke duygusu	1
	Stratejik güvenlik ve yönetim	Türkiye'nin transit ülke konumuna gelmesi	3
		Milli güç unsurlarının zayıflaması	1
		Suriyelilerin Türkiye'ye entegre olamayacağı düşüncesi	1
		Artan suç oranları ve suça eğilim	1
		Hazırlıksız karşılaşılan bir durum, plansız süreç	1

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyokültürel yönden toplumsal kalkınmaya etkilerinin, eğitim ve sağlık hizmetleri, demografik yapı, sosyal ve kültürel uyum, hukuki statü, stratejik güvenlik ve yönetim ile toplumsal algı ve medya olmak üzere yedi kategori altında toplandığı görülmektedir. İnsani gelişme kategorisinde katılımcıların en çok üzerinde durduğu söylemin göçmenlerin kabulünün insani bir davranış olduğudur. Bununla birlikte esenlik ve eylemlilik özgürlüğü, kültürel çeşitliliği yönetme ve temas denencesi kavramları da bu konuda dile getirilmiştir. Eğitim ve sağlık hizmetleri kategorisinde öne çıkan sorunlar göçmenlerin sağlık hizmetlerinden faydalanması ve temel eğitim sorunudur. Öte yandan salgın hastalık tehlikesi ve eğitim ve sağlık hizmetlerinde, ülke vatandaşlarına kıyasla Suriyelilere tanınan

ayrıcalıklar da dile getirilmiştir. Demografik yapı kategorisine bakıldığında Suriyelilerin yüksek doğum oranı, belli yerlerdeki nüfus yoğunlaşması ve bununla beraber değişen demografik yapı özellikle vurgulanmıştır. Sosyal ve kültürel uyum kategorisinde kültürel yakınlık görüşü vurgulansa da kültürel uyumsuzluk olduğu görüşü de yer almaktadır. Özellikle çocukların uyum sorunu ve işgücüne entegrasyon da ayrıca dile getirilen sorunlardır. Suriyelilerin ülkemize kabulünden bu yana geçen süreç düşünüldüğünde 'geçici' ibaresiyle verilen statünün, katılımcıların yarısına yakını tarafından sorun olarak dile getirildiği görülmektedir. Üzerinde yoğun görüşlerle durulan bir diğer kategori de toplumsal algı ve medyadır. Burada göçün zorunlu gerçekleştiği, medyanın algı yönetimi ve algıların, olguların önüne geçmesi görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Stratejik güvenlik ve yönetim kategorisine bakıldığında Türkiye'nin transit ülke konumuna geldiği hâkim görüş olmakla birlikte, hazırlıksız karşılaşılan bir durum, plansız bir süreç olduğu, milli güç unsurlarının zayıflaması, Suriyelilerin Türkiye'ye entegre olamayacağı düşüncesi ve artan suç oranları ve suça eğilim görüşleri de dile getirilmiştir. Elde edilen sonuçlardan, katılımcıların görüşlerine göre geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin sosyokültürel yönden toplumsal kalkınmaya etkilerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların bu tema kapsamındaki görüşlerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

"…10 il var Türkiye'de, yabancıların özellikle Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu… Göçte ya da bu tür kitlesel göçlerde bir plan program dahilinde gidemiyorsunuz. Onun için göçün sosyolojisi stratejisinden önce gelir yani göç gelir ondan sonra stratejisini geliştirmeye çalışırsınız, bu bir gerçek. Yapılan her çalışma da geç kalınmış bir çalışma diyoruz göçmenlerle ilgili…"A1

"…4 milyondan fazla Suriyeli var ve kadınların doğum oranı 5,3…Bir tarafta ülkemizde çocuklarımız inanılmaz mücadelelerle sınava hazırlanıyor iken, bu tarafta aynı mücadeleyi gerektirmeden istediği okula giden bir nüfus var. Sağlık sektöründe yine daha ucuz hizmet alabiliyor. Adli sistemde yaptırımlar bile farklı onlara karşı." STK1.

"…Türk halkı kültürel farklılıklardan dolayı Suriyelileri tehdit olarak algılıyor. Kültürel yapı çok farklı, suça kayan uyumsuzluklar, erken yaşta evlilikler, doğum oranlarının yüksekliği, 15 yaşın altındaki çocuklar çocuk doğuruyor olması. Kadınlarımız, Suriyelilerin çoğunlukta olduğu yerlerde kendilerini güvende hissetmiyor…"A3

"…Aynı yaştaki Mehmetçik Afrin'de şehit düşerken Suriyeli genç Taksim'de nargile içmektedir. On binlerce Suriyeli, bayramlarda Suriye'ye gidip bayramdan sonra tekrar Türkiye'ye dönmektedir. Oysa ki BM Mülteciler Sözleşmesi, bir kişinin dahi özgürce ülkesine dönebilmesi durumunda mültecilik statüsünün kalkabileceğini ifade etmektedir, oysa biz giderken ne götürdüklerini, gelirken ne getirdiklerini dahi bilmiyoruz." STK2.

2. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ekonomik yönden toplumsal kalkınmaya etkilerine yönelik bulgular

Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisi kapsamında, geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ekonomik kalkınmaya etkisi, istihdam, ekonomik büyüme ve kalkınma, piyasa koşulları, ekonomi politikaları ve yönetim açılarından incelenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan temalar ve alt temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Ekonomik Yönden Toplumsal Kalkınmaya Etkileri

Tema	Alt temalar	Kodlar	n
Ekonomik Etkiler	İstihdam	Ucuz iş gücünün yarattığı kayıt dışı istihdam	5
		Türk vatandaşları açısından istihdam sorunu	2
		Özellikle kadınların çalışma hayatına uzak oluşu	1
		Suriyelilerin iş-çalışma disiplinlerinin olmaması (çalışma hayatına uyum sağlayamama)	1
	Ekonomik büyüme ve kalkınma	İstihdam yaratarak büyüme	2
		Maliyet avantajı ile sanayileşme ve büyümenin hızlanması	1
		Kalkınma odaklı politika güdülmesi	1
	Piyasa koşulları	Küçük ölçekli işletmeler kurma girişimleri	3
		Değişen arz-talep dengesiyle piyasanın canlanması	1
		Kendi işini kuran Suriyelilerde gettolaşma eğilimi	1
	Ekonomi politikaları ve yönetim	Devletin Suriyeliler için yaptığı harcamalar	3
		Suriyelilere yapılan harcamalara ilişkin sayısal verilerin gerçeği yansıtmadığı	2
		Suriyeli esnafın vergi muafiyeti	2
		Uluslararası destekli meslek edindirme kursları	1
		Ekonomik tedbirlerin yetersizliği	1

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ekonomik yönden toplumsal kalkınmaya etkilerinin, istihdam, piyasa koşulları, ekonomik büyüme ve kalkınma ile ekonomi politikaları ve yönetim olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Hem istihdam kategorisinde hem de genel olarak katılımcıların tamamına yakınının dile getirdiği görüş ucuz iş gücünün yarattığı kayıt dışı istihdamdır. Bununla birlikte bu kategoride Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları açısından istihdam sorunu, Suriyelilerin iş ve çalışma disiplinlerinin olmayışıyla çalışma hayatına uyum sağlayamamaları ve özellikle kadınların çalışma hayatına uzak oluşu da dile getirilen diğer görüşlerdir. Ekonomik büyüme ve kalkınma kategorisinde istihdam yaratarak büyüme öne çıkarken kalkınma odaklı politika güdülmesi ve maliyet avantajı ile sanayileşme ve büyümenin hızlanması görüşleri de dile getirilmiştir. Piyasa koşulları kategorisine bakıldığında Suriyelilerin küçük ölçekli işletmeler kurma yönündeki girişimleri, katılımcıların yarısına yakını tarafından vurgulanmaktadır. Öte yandan değişen arz-talep dengesiyle piyasanın canlanması ve kendi işini kuran Suriyelilerdeki gettolaşma eğilimi de dile getirilen diğer görüşlerdir. Ekonomi politikaları ve yönetim kategorisinde öne çıkan sorunlar, devletin Suriyeliler için yaptığı harcamalar, Suriyelilere yapılan harcamalara ilişkin sayısal verilerin gerçeği yansıtmadığı ve Suriyeli esnafın vergi muafiyeti olmuştur. Elde edilen sonuçlardan, katılımcıların görüşlerine göre geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin ekonomik yönden toplumsal kalkınmaya etkilerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların bu tema kapsamındaki görüşlerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

"İş hayatına ilişkin düşünecek olursanız Türkiye'ye gelenler daha çok kırsal bölgeden gelmişler. Kırsalda da insanların iş disiplini öyle sanayi toplumu gibi değil. Sabah ezan okundu kalk tarlaya git, 2 saat çalış, yat canın istediği zaman gidersin istemediği zaman gitmezsin öyle bir çalışma disiplininden Sanayi toplumunun çalışanına dönüştürmek kolay bir şey değil… Gelen kamu personeli de var. Bana en çok şikâyet ettikleri şey - Ya Türkler sürekli çalışıyorlar-. *Bu disipline falan alışmaları son derece zor."A1.*

"…Şimdi erken gelenler yani savaşın ilk yıllarında falan diyelim biraz daha vasıflı olan insanlar yani esnaf kültürü olanlar var ve belli bir sermaye de kaçırmışlar açıkçası. O gelenler içerisinde burada dükkân açanlar var şube açanlar var işte tatlıcısıdır restoranıdır. Hiç gittiniz mi bilmiyorum o sitelerin arka tarafındaki mahallelere,

2 caddenin tamamı Suriyeli esnafı. Yani Türk neredeyse kalmamış, şimdi Türkler de gitmiyor yani tüketici de Suriyeli, oradaki çalışanlar da Suriyeli, yani tırnak içerisinde bir getto falan diyelim. Fakat kentsel dönüşüme uğraması ile birlikte bu insanlar biraz daha düşük kira ile oturabilecekleri yerlere gidiyorlar, gecekonduların falan olduğu yerlere. Kendi düzenlerini de kuruyorlar. Çünkü bunlara misafir falan diyebilirsiniz ama bir yandan da devlet göz yummuş, işte en azından para vermeyelim de kendi kazancını kazansın diye dükkân açmış, ne esnaf odasına falan kayıtlı; dolayısıyla Türk esnafı orada barınamıyor, çünkü Türk esnafı vergi veriyor, birisini çalıştırıyorsa sigortasını yatıyor, odaya kayıtlı" A4.

"Türkiye Cumhuriyeti'nin çok büyük bir dış borcu var 400 küsur milyar dolarlık bir dış borç; ödemeleri var ve rezervleri belli. Merkez Bankası rezervleri çok düşük seviyelerde. Bizim üretim ekonomimiz yok yani buna güvenerek devam ettirilebilir bir durumumuz yok, mevcudu devam ettiremiyoruz zaten. Mevcutta yatırıma dönecek bir tedbir alamıyoruz, fabrikaları falan özelleştirme adı altında satmaya çalışıyoruz; borç alarak yürütüyoruz işimizi, borç alabilme kapasitemizi başarı olarak sunuyoruz. Ancak 4 milyondan fazla Suriyeliyle büyük bir ev sahipliği edasıyla multi milyarder zengin bir ailenin çocukları gibi kanatlarımızı kucaklarımızı açarak biz bakarız diye anlatıyoruz. Buna dünyanın en büyük ekonomileri ABD ekonomisi, Çin ekonomisi bakamaz, bakmak istemez 350 milyar dolar ticaret fazlası veren Almanya istemez. Almanya, Bakın Almanya'daki Türk vatandaşların orada ekonomiye de katkısı vardı, entegre etmek için ne tedbirler aldı biz hiçbir tedbir almıyoruz." STK1.

"Türkiye'de çalışan Suriyeli sayısı 1 milyon civarında, Türklerin işsiz kalmasına neden olacak şekilde düşük ücretlere çalışarak iş piyasasının dengesini bozuyorlar; iş kurduklarında hem vergiden muaflar hem de kaçak mal satıyorlar. Sağlık hizmetlerinden ücretsiz faydalanıyorlar, çalışmadan devletten mali destek alıyorlar… Yine diğer yandan bizim üniversite mezunu gençlerimiz işsiz, işsizlerin %20'si üniversite mezunu. Atanamayan öğretmen adaylarında intihar vakaları artış göstermekte, hal böyle iken 900 Suriyeli öğretmen ataması yapılıyor üstelik bunlar hem Suriyelilere hem Türk öğrencilere ders verecek." STK3.

3. Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya siyasi yönden etkilerine yönelik bulgular

Geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisi kapsamında, geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin siyasi kalkınmaya etkisi, sınır güvenliği ve terör tehdidi; dış müdahaleler; iç çatışma; yönetime katma ve iç ve dış siyasi politikalar açılarından incelenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan temalar ve alt temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye'deki Geçici Koruma Statüsündeki Suriyelilerin Siyasi Yönden Toplumsal Kalkınmaya Etkileri

Tema	Alt temalar	Kodlar	n
Siyasi etkiler	Sınır güvenliği ve terör tehdidi	PKK-PYD'nin meşrulaştırılması ve terör tehdidi	2
		Güvenli bölge kavramı	2
		Türkiye'nin güvenlik sorunu	2
		Suriye Türkiye arasında bir tampon terör havzası oluşumu	1
	Dış müdahaleler	İsrail'in Ortadoğu projesi	2
		Suriye savaşının bir İsrail projesi olması	2
		Arap ülkelere Suriyeliler üzerinden istihbarat sağlanması	1
		Rusya'nın Ortadoğu projesi	1
	İç çatışma	Şii Sünni ayrımı	2
		Arap-Türk-Kürt üçgeni	2
		Farklı kimliklerin bölücü riskle ayaklanması	1
		İç savaş tehdidi	1
		Türkiye'nin komşularıyla savaşa sürüklenmesi	1
	Yönetime katma	Suriyelilerin ağırlıklı olduğu mahallelerde muhtar temsilcilikleri oluşturma	1
		Ulus devlet anlayışından uzaklaşma	1
	İç ve dış siyasi politikalar	Suriyelilerin haklarına ilişkin hukuki düzenlemeler	2
		Vatandaşlık alma talebi	1
		Geçici koruma altındakilerin kalıcı olma ihtimaline yönelik politika düzenlenmesi gereksinimi	1
		Siyasi otoritenin Suriyelileri potansiyel oy olarak görmesi	1
		Türkiye'nin uluslararası arenada güç elde etme stratejisi	1

Tablo 3 incelendiğinde, geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya siyasi yönden etkilerinin, sınır güvenliği ve terör tehdidi, dış müdahaleler, iç çatışma, yönetime katma ve iç ve dış siyasi politikalar olmak üzere beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Sınır güvenliği ve terör tehdidi kategorisinde öne çıkan noktalar, PKK-PYD'nin meşrulaştırılması ve terör tehdidi, güvenli bölge kavramı ve Türkiye'nin güvenlik sorunudur. Dış müdahaleler kategorisinde katılımcıların ağırlıklı görüşleri, Suriye savaşının bir İsrail projesi olması ve İsrail'in Ortadoğu projesidir. İç çatışma kategorisine bakıldığında, Şii Sünni ayrımı ve Arap-Türk-Kürt üçgeni öne çıkmakla birlikte, Türkiye'nin komşularıyla savaşa sürüklenmesi, farklı kimliklerin bölücü riskle ayaklanması ve iç savaş tehdidi de dile getirilen görüşler arasındadır. Yönetime katma kategorisinde Suriyelilerin ağırlıklı olduğu mahallelerde muhtar temsilcilikleri oluşturma fikri ve Ulus devlet anlayışından uzaklaşıldığı görüşü dile getirilmiştir. İç ve dış siyasi politikalar kategorisinde ise, Suriyelilerin haklarına ilişkin hukuki düzenlemeler öne çıkarken, vatandaşlık alma talebi, geçici koruma altındakilerin kalıcı olma ihtimaline yönelik politika düzenlenmesi gereksinimi, siyasi otoritenin Suriyelileri potansiyel oy olarak görmesi ve Türkiye'nin uluslararası arenada güç elde etme stratejisi görüşleri de dile getirilmiştir. Elde edilen sonuçlardan, katılımcıların görüşlerine göre geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin siyasi yönden toplumsal kalkınmaya etkilerinin olumsuz olduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların bu tema kapsamındaki görüşlerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

"…Bir başka açıdan bunlar özellikle Arap istihbaratı için verimli insan kaynağı. Yani Türkiye'de kalmaları durumunda özellikle Arap ülkelerinin istihbarat servisleri için kolay devşirilebilecek sınırsız insan kaynağı ortaya çıkacaktır. Zaten çoğu alt gelir grubuna mensup, Türkiye'ye bir sadakat bağı yok, Arapça biliyorlar ve Türkiye'de yaşıyorlar. Bu tür insanların yabancı servisler tarafından devşirilmesi kolaydır…Bu durum uluslararası bir planın ayağı. Bu işin Ensar ve Muhacirlikle bir ilgisi yok. Devlet akılla yönetilir. Türkiye'de Türk-Kürt çatışması çıkarmak

istediler olmadı. Laik-anti laik istediler, alevi- sünni için uğraştılar, olmadı. Şimdi Türk- Arap çatışması çıkarmak istiyorlar, olur mu olur! Büyük Kürdistan projesi için bu kavgayı çıkarabilirler… Bizi bölmek istiyorlar, iç savaş çıkarmak istiyorlar. Arap kültürü *entegre olmaz. Çünkü hâkim bir kültürdür." STK2*

"…Musul'da saldırıya uğrayan Türkmenlere Türkiye kapısını açmamıştır, sebebi Türkmenler Şiidir. *Ama bu Araplara Türk olmadıkları halde Türkiye kapısını açıyor sebebi Sünnilik bağlantısıdır. Bu çevrede hem ulusal yapılanmalar vardır hem etnik köken farklılıkları vardır hem de tarikatlar üzerinden özellikle uzun süre Avrupa'yı meşgul etmiş olan mezhep kavgalarının bu bölgeye taşınması gündemdedir. Şimdi bu çerçevede baktığımız zaman Türkiye'nin Sünni kimliği ile Suriyelilere yer verdiğini görüyoruz, tam da bu aşamada Türkiye Avrupa'dan uzaklaşırken Amerika'yla diyaloğunu yürütme noktasındayken Rusya'nın devreye girdiğini ve Rusya'ya yakınlaşma olanağının ortaya çıktığını görüyoruz. Yani artık Ortadoğu'da Amerika, İngiltere'ye karşı ve İsrail'e karşı, onlara yönlendiremediği noktada Rusya ile paslaşarak Ortadoğu'ya müdahale etmek istiyor; işte o noktada Ortadoğu planı ki şimdiye kadar Büyük İsrail Büyük Ortadoğu ve İngiltere'nin Yakındoğu Konfederasyonu projeleri vardı şimdi Rusya'nın da projesi devreye girdi. Rus projesi de Ortadoğu'da aynen İsrail'in Amerika'nın yaptığı gibi inanç grupları üzerinden bir yeni yapılanmaya götürmek ki Rus planı, Rusya'nın Ortadoğu projesi Ortadoğu'yu Sünni Şii ve Ortodoks olarak üçe bölmektir… Rusya Ortadoğu'da bugünkü yapılanmasında kendi kilisesi üzerinden Şii ve Sünnileri yanına çekmeye çalışıyor. İşte burada Rusya'nın uyguladığı politika çerçevesinde Şiiliğin merkezi olarak İran öne çıkıyor, Sünniliğin merkezi olarak da Rusya, Türkiye'yi gördüğünü söylüyor; ilk kez Türkiye'ye böylesine kesin bir tanımlamayı Rusya'nın gündeme getirdiğini görüyoruz… Yani bir Şii emperyalizmi Ortadoğu'ya yayılma noktasındadır, o noktada Rusya devreye girerek İran'la paslaşmaktadır… Türkiye'de de Kürtlerle Türkler karşı karşıya gelmesin diye üçüncü unsur olarak Araplar işin içine sokuluyor ve Arap-Türk-Kürt üçgeninden oluşan bir bölgesel federasyon bu İngilizlerin de planı daha önceden İngilizler de bunu düşünmüşler. Bu çerçevede Suriyeliler Türkiye'ye taşındılar, getirildiler…" A1.*

"…ne göçe karşı olmak lazım ne de göçü sınırsız kılmak lazım, ne yapıyoruz zaten bir optimuma ulaştı mı kontrol etmeye çalışıyoruz. Burada hükümetin politikası acaba plansız programsız gelgitler mi yoksa amaca uygun hareket etmek mi? Devletin plansız programsız hareket ettiğini pek sanmıyorum sürekli nabız yokluyor ne görüyor bazı kesimler rahatsız o zaman onu kontrol etmeliyim, böyle bir şey çıkartıyor. Ama bir yandan da bu kişilerin bize katkısı var talep açısından maliyetler açısından, bunu dikkate alıyor; bir yandan ahlaki bir şey de var bunu da kolluyor. O halde bütün bunların bir harmanı olarak görmek lazım, bence Türkiye'nin stratejik amacı şu, uluslararası arenada bir güç olmaya çalışıyor bu gücün bir unsuru askeri olduğu gibi bir diğer unsuru para ama esas belirleyici unsuru ahlak…" A2.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyelilerin toplumsal kalkınmaya etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar, Suriyelilerin sosyokültürel açıdan, siyasal açıdan ve ekonomik açıdan toplumsal kalkınmaya etkilerinin olumsuz olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bulgularına göre, Türkiye'nin gerek kültürel özellikleri gerekse ekonomik özellikleri dikkate alındığında, genelde eğitim düzeyi ve niteliği düşük olan Suriyelilerin, toplumsal kalkınma açısından uygun olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, katılımcılara göre, uluslararası dış politika ve dış sistemlerin de etkisiyle, Suriyelilerin siyasi kalkınmaya bir katkısının olmayacağı düşünülmektedir.

Göçmenlerin göç ettikleri ülkede sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullara uyum sağlamaları oldukça zaman almaktadır. Bu süreçte birçok göçmen kendi niteliklerine uygun olmayan işlerde çalışmak ve alışkın olmadığı ortamlarda yaşamak zorunda kalabilmektedirler (Stein, 1981). Özellikle doğu ülkelerinden gelen göçmenlerin iş riski daha fazladır (OECD, 2000a; OECD, 2000b). Bunun temel nedeni, göçmenlerin göç ettikleri ülkenin işgücü piyasasına uygun beceriye sahip olmamalarıdır (Coppel, Dumont ve Visco, 2001). Ayrıca göçmenlerin genelde eğitim düzeyinin düşüklüğü ve kendi ülkelerinde de alt statülerde çalışıyor olmaları, yeni ülkelerinde iş bulma zorluğu veya işsizlik sorunuyla karşılaşmalarında temel etkenlerdir (Schmid, 2001). Göçmenlerin bir başka özelliği ise ekonomik nedenlerden dolayı kent merkezlerinde yaşamamaları veya kendi ülkelerinden gelen diğer göçmenlerle aynı muhitte yaşama eğilimidir. Bu durum ise onların yeni ülkelerine uyumunu zorlaştırmaktadır (Ereş ve Aslan, 2017).

Kültürlenme, aşamalar halinde ortaya çıkabilen, psikolojik ve davranışsal olabilen çok boyutlu bir süreçtir. Bu adaptasyon süreci, göçmenler ve mülteciler için temel görevlerden biridir. Göçmen ve mülteci ailelerin yeni kültürlerde işlev görmeyi öğrenmesi ve büyük değişiklikler yapması gerekir. Genellikle bu süreç, temel ihtiyaçlar için yeterli kaynak bulma ek yüküyle birlikte gelmektedir (Greenberg, 2019). Yaşanan değişimlerin zorluğu ve ağırlığı nedeniyle göçmenlerin zihinsel ve ruh sağlığı, göç çalışmalarının bir parçası olarak kabul edilmelidir Bhugra ve Becker, 2005). Bu nedenle göçmen ve mülteci topluluklarının gelişim, eğitim, sağlık ve zihinsel sağlığın yanı sıra sosyal etki ve katkıları ile ilgili bilimsel bir veri tabanının geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Bu nedenle göçmenlerin kabul edildiği ülkelerin politika yapıcıları ve karar vericileri, göçmenlerin sayısını ve özelliklerini belirlemede önemli sorumluluklara sahiptir. Özellikle ev sahibi ülkelerde göçmenlere olan isteksizlik ve göçmenlik karşıtı söylemler bu sorunların bir sonucu olarak düşünülebilir. Başarılı göçmen politikaları belirlemede ulusal gerçeklerin dikkate alınması gerekir. Uzun vadeli göçmenler için, yetkililerin özellikle iş, eğitim ve barınma konularında etkili araçlara sahip olduğu alanlara öncelik verilmelidir. Ancak uzun vadede, siyasi ve kültürel alandaki politikalar büyük öneme sahiptir. Nihayetinde, bu politikaların alabileceği biçimler, büyük ölçüde, kabul gören toplumlarda var olan kurumsal düzenlemelere dayanmaktadır.

Kaynakça

Bhugra, D. ve Becker, M. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. World Psychiatry, 4(1), 18–24.

Chuang, S.S. (2011). Immigrant Children: Change, Adaptation, and Cultural Transformation. Lexington Books.

Clemens, M. (2015). Smart policy toward high-skill emigrants.. IZA World of Labor. Development, Center for Global; USA.

Coppel, J., Dumont, J.C. ve Visco, I. (2001) Trends in Immigration and Economic Consequencies, Economics Department Working Papers No. 284, OECD, http://www.olis.oecd.org/olis/ 2001 doc.nsf/linkto/eco-wkp.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 62(2), 17-30.

Ereş, F. ve Aslan, F. (2017). Analysis of leisure time activities of Syrian children in Turkey as an adaptation process. Journal of Education and Practice, 8(15), 76-84.

Ereş, F. (2020). Toplumsal Kalkınma. Ankara: Pegem Yayınevi.

Flores, J. (2010). The Diaspora Strikes Back: Caribeño Tales of Learning and Turning. Routledge Publishing.

Greenberg, E. (2019). Immigrant and Refugee Mental Health. Alıntılama: https://interface.williamjames.edu/topic/immigrant-refugee-mental-health

İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1998). Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde Göç Hareketleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

OECD (2000a) Trends in International Migration: SOPEMI 2000 Edition (Paris, OECD).

OECD (2000b) Employment Outlook June 2000 (Paris, OECD).

Schmid, C. L. (2001). The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective. New York: Oxford University Press.

Stein, B. N. (1981). The refugee experience: Defining the parameters of a field of study. International Migration Review, 320-330.

Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Teachers' Views on the Competence of School Administrators

Haci TURAN, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, KKTC-Güzelyurt, haci.turan@hotmail.com

[2]*Serdal IŞIKTAŞ, Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi, KKTC-Güzelyurt,* serdal.isiktas@kstu.edu.tr

Öz

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin etkili okul ve etkili okul yöneticisi ile ilgili görüşlerini araştıran nitel bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı; öğretmen görüşleri doğrultusunda etkili okul ve etkili okulyöneticilerinin niteliklerinin belirlenmesidir. 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan ilkokul öğretmenlerinden 50 kişiye açık uçlu sorular şeklinde verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet açık uçlu soruyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin kategori, tema, yüzdelik ve frekansları belirlendikten sonra tablolar haline getirilmiştir. Etkili yönetici olma ile ilgili görüşler; adaletli, liderlik vasfına sahip, etkili iletişim temaları altında toplanmıştır. Etkili okul olma ile ilgili görüşler; huzurlu çalışma ortamı, başarılı, demokratik, düzenli ve sistemli temaları altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticileri, Eğitim Yönetimi, Öğretmen Görüşleri

Abstract

This research is a qualitative study that investigates primary school teachers' opinions about effective school and effective school principal. The purpose of this study; determining the qualifications of effective schools and effective school administrators in line with the opinions of teachers. It was given as open-ended questions to 50 people of primary school teachers in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2019-2020 academic year. The data used in this study were collected by two open-ended questions prepared by the researcher. Content analysis method was used to analyze the data. After the categories, themes, percentages and frequencies of the obtained data were determined, they were turned into tables. Opinions about being an effective manager; gathered under the themes of justice, leadership and effective communication. Opinions about being an effective school; the peaceful working environment is gathered under the themes of successful, democratic, regular and systematic.

Keywords: *School administrators, Education Management, Teacher Opinions*

Giriş

Hem bireyler hem de ülkeler kendilerini daha iyi noktalara taşımak için eğitimden faydalanırlar. Bir ülke gelişmiş, refah seviyesi yüksek ve her anlamda bağımsız olmak istiyorsa bunu çok iyi yetiştirdiği kendi insan kaynağı ile başarabilir. Devletlerin var olan kaynaklarını en iyi şekilde değerlendirebilmesi için eğitimli ve alanında bilgili bireyler gereklidir.

Ülke içerisinde var olan tarım arazileri ziraattan anlayan bireylerce işletilirse maksimum düzeyde sebze ve meyve yetiştirilir. Bu bol miktarda yetiştirilen ürünler yine bilgili kişilerce oluşturulan tarım politikalarıyla halka ulaştırılır. Tabi bunu yaparken ne üreticiyi ne de tüketiciyi mağdur etmeyecek şekilde düzgün işleyen bir sistem oluşturulur. Bu şekilde o ülke kendi insanı için gerekli tüm tarım ürünlerini üretmiş olur. Fazla olan tarım ürünleri de yurt dışına ihraç edilerek ülke para kazanır. Bu düzgün işleyen sistemi sadece tarım alanında

kurmak yeterli olmaz. Ülkenin yer altındaki madenlerinin işlenmesinde, sanayi üretiminde, turizminde kısacası her alanında gerçekleştirmesi gerekir. Gelişmiş olarak gördüğümüz ülkeler bu sistemleri oluşturmayı başarmış olanlardır. Devletler eğitime verdikleri önem sayesinde en önemli kaynakları olan insanlarını en iyi şekilde yetiştirirler. Sonuç olarak da bu ülkeler her anlamda gelişmiş ve ilerlemişlerdir. Bu kadar önemli bir konumda olan eğitimin; ülkeler içerisinde her türlü kavga ve çekişmelerin dışında tutulan ulusal ve birleştirici bir konu olarak ele alınması gerekir. Eğitim ile ilgili konularda en geniş kapsamda katılım sağlanarak gerekli kuralların belirlenmesi sağlanmalıdır.

Toplumlar içerisinde de bireyler herhangi bir kuruma alınırken veya atanırken eğitim düzeylerine bakarak karar verilir. Örneğin bir birey herhangi bir kamu kuruluşuna veya özel sektör kuruluşuna iş başvurusunda bulunursa kendisinden öncelikle eğitim düzeyine yönelik bir belge istenir. Belirli sektörler yüksek öğrenim diplomasına sahip olmayan bireylerin başvurularını kabul etmez. Yine birçok esnaf yanlarında çalışacak kişilerden bilgilerini ve beceri düzeylerini kanıtlayan ilgili yerlerden alınmış belgeler ister. Toplumun hangi alanında bir çalışana ihtiyaç varsa alınacak olan kişinin eğitim durumuna bakılarak karar verilir. Günümüzde ehliyet alabilmek için bile ilkokul mezunu olmak gerekir. Bu örneklerden de eğitimin toplum içerisindeki bireyler içinde hayati değerde öneme sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim sistemleri içerisinde en önemli kurumlar okullardır. Okullarımız ne kadar0 başarılı olursa o oranda da ülke içerisinde nitelikli insan kaynağı var olur. Eğer okullar eğitim süreci içerisinde çevrelerinden aldıkları girdileri iyi birer çıktı olarak sunmayı başarırlarsa toplum olumlu anlamda gelişir ve ilerler. Okullarımız için çevreden alınan girdi derken öğrencilerimizden, çıktı derken de kazandırılmak isten davranışların kazandırıldığı bireyler kastedilmiştir. Bu anlamda okulların etkililiği çok önemlidir.

Etkililik, sözlükte beklenen bir etkiyi oluşturma veya ortaya çıkarma olarak görülmektedir. Barnard'a (1962) göre örgütler, yönetim bilimin başlıca inceleme alanı olup bir araya gelen üyelerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışmasını; iş birliğinde ve birbirleriyle ilişki içinde bulunmasını gerektirir. Etkililik, hedeflerin gerçekleştirilme olasılığı ile yakın bir ilişki içerisindedir. Şişman'a (1996) göre okulun etkililiğini oluşturan pek çok faktör vardır. Bunlar: Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, aileler, okul ortamı, çevresel faktörler, müfredat, okulların fiziksel altyapısı ve eğitim teknolojileridir.

Etkili okullar elindeki her türlü kaynağı en iyi şekilde değerlendiren, mutlu çalışma ortamına sahip, eğitim kalitesi üst düzeyde olan başarılı okullardır. Bu başarının sağlanmasındaki en büyük pay okul yöneticilerinindir. Okulların geleceğinin planlanması, bu kurumların yönlerinin belirlenmesi bilgi ve beceri düzeyi yüksek vizyon sahibi yöneticiler sayesinde olur. Yöneticilerin kurum içiresinde iyi iletişim becerine sahip olmaları çok önemlidir. Etkili iletişim becerisini iyi yöneticilik davranışlarıyla harmanlamayı başaran yöneticiler okul içerisinde kolaylıkla huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmayı başarırlar. Bunu inşa etmeyi başaran yöneticiler kaliteli bir eğitim sunmak için gerekli olan en temel kriteri de yerine getirmiş olur.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen görüşleri doğrultusunda etkili okul ve etkili okul yöneticilerinin niteliklerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimindeki başarısına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimindeki başarısına ilişkin öğretmenlerin demografik değişkenlerine yönelik görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim yönetimi etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda ülkemiz eğitimine yönelik ilgili alanda araştırma yapacak bireylere ve kurumlara yararlı olacak, geçerliliği olan bilgiler sunulmaktadır. Birçok araştırmacı ve akademisyen etkili okul ve etkili yöneticilerin özelliklerine yönelik öğretmen görüşlerine başvuran çalışmalar gerçekleştirmiş ve eserler ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır. Serdal Işıktaş (2015), Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Hasan Basri Memduhoğlu ve Erdem Karataş (2017), Öğretmenlere göre çalıştıkları okulların ne kadar etkili olduğuna dair bir çalışma yapmışlardır. Hatice Kılınç ve Necati Cemaloğlu (2018), Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündükleri faktörler hakkındaki görüşleri araştırmışlardır. Muhammed Turhan, Gönül Şener ve Seda Gündüzalp (2017), Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış adıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Elaine K. McEvan (2018), Ekili okul yöneticilerin on özelliğini ele aldığı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın çevirisi Prof. Dr. Necati Cemaloğlu tarafından gerçekleştirilmiştir. Durdağı Akan (2016), Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul değerlendirilmesi alanında çalışmalar yapmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili okul ve etkili yöneticilere ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek 'e (2005), göre nitel araştırma bir olguyu kişilerin bakış açısından incelemeyi ve böylece ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlar.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada 2019-2020 yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yer alan ilkokul öğretmenleri, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem kullanılarak Gazimağusa ilçesinde yer alan 50 İlkokul öğretmeni araştırma verisine katılmıştır. Araştırma örneklem içerisinde Gazimağusa ilçesinde yer alan 0.05 hata kat sayısı dikkate alınarak örneklem sayısı 50 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için 50 ilkokul öğretmenine açık uçlu iki soru yöneltilmiştir. Öğretmenlere "Etkili okul ve etkili okul yöneticisinin özellikleri neler olmalıdır?" sorularını cevaplamaları istenmiştir. Elli öğretmene sorulan değişken sorularında; eğitim durumları ve kıdem düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Eğitim düzeyi değişkeninde 43 öğretmen lisans mezunu ve 5 öğretmen yüksek lisan mezunudur. İki öğretmen ise doktora yapmıştır. Diğer değişkende öğretmenlerin çalıştıkları yıllarının (kıdemlerinin) kaç olduğudur. Bu durma bakıldığında ise; 0-5 yıl arası olan 12 öğretmen, 6-10 yıl arası olan 18 öğretmen, 11-15 yıl arası 14 öğretmen, 16-20 yıl arası 4 öğretmen, 20 yıl ve üstü görev yapmış olan 2 öğretmen yer almıştır.

Veri Analizi

Öğretmenlerin iki açık uçlu soruya vermiş olduğu yanıtlar, yapılarına göre iki kategoriye ayrılmıştır. Kategoriye ayırma işlemi tamamlanınca verilen cevaplar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Bu temalar uygun olan kategorilerin içerisine tablolar oluşturularak yazılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada okul yöneticilerinin eğitim yönetimi etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri iki kategori altında incelenmiş ve tablolar haline getirilmiştir. Oluşturulan bu kategoriler; etkili okul yöneticisinin özellikleri ve etkili okulun özellikleridir.

Tablo 1.

Etkili okul yöneticisi olma ile ilgili görüşlerin dağılımı.

Kategori	Tema	Frekans	Oran
Etkili Yönetici	Adaletli	38	%29,68
	Liderlik Vasfı Olan	22	%17,20
	Etkili İletişim	14	%10,95
	Rehber	11	%8,60
	Vizyon Sahibi	8	%6,25
	Bilgili	7	%5,46
	Motive Edici	7	%5,46
	Empati Yapabilen	6	%4,68
	Gözlem Yönü Güçlü	6	%4,68
	Çözüm Odaklı	5	%3,90
	Otoriter	4	%3,14
Toplam		128	%100

Tablo 1.Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri doğrultusunda en çok söylenen tema etkili bir yöneticinin adaletli olması(f=38) gerektiğidir. Katılımcıların dile getirdiği diğer temalar; yöneticilerin liderlik vasfına sahip(f=22) olması, etkili iletişim(f=14) kurabilmesidir. Bu veriler doğrultusunda etkili bir yöneticinin adil olması gerektiği söylenebilir. Kodish (2004), yapmış olduğu bir çalışmada bu verilere ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 1.2.

Katılımcıların demografik yapılarından eğitim düzeylerine göre görüşlerinin dağılımı.

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
Lisans	Etkili Yönetici	Adaletli	34	%30,10
		Liderlik Vasfı Olan	19	%16,80
		Etkili İletişim	13	%11.50
		Rehber	11	%9,75
		Vizyon Sahibi	6	%5.30
		Bilgili	6	%5.30
		Motive Edici	4	%3.55
		Empati Yapabilen	6	%5.30
		Gözlem Yönü Güçlü	6	%5.30
		Çözüm Odaklı	4	%3.55
		Otoriter	4	%3.55
Toplam			113	%100

Tablo1.2.'de görülen etkili bir yöneticinin özelliklerine yönelik lisans mezunu 43 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda en çok söylenen tema (f=34) adaletli olmalıdır görüşü olmuştur.

Tablo 1.3.

Katılımcıların demografik yapılarından eğitim düzeylerine göre görüşlerinin dağılımı

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
Yüksek Lisans	Etkili Yönetici	Liderlik Vasfı	3	%33,34
		Adaletli	2	%22,22
		Vizyon Sahibi	1	%11,11
		Bilgili	1	%11,11
		Motive Edici	1	%11,11
		Çözüm Odaklı	1	%11,11
Toplam			9	%100
Doktora	Etkili Yönetici	Adaletli	2	%33,34
		Motive Edici	2	%33,34
		Etkili İletişim	1	%16,66
		Vizyon Sahibi	1	%16,66
Toplam			6	%100

Tablo1.3.'de görülen etkili bir yöneticinin özelliklerine yönelik yüksek lisans mezunu 5 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda en çok söylenen tema (f=3) liderlik vasfına sahip olmalı görüşü olmuştur. Doktora yapan 2 öğretmen görüş belirtmiştir. Doktora mezunları arasında en çok belirtilen tema(f=2) adaletli olmalı görüşü olmuştur.

Tablo 1.4.

Katılımcıların demografik yapılarından kıdemlerine göre öğretmen görüşlerinin dağılımı.

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
0-5 Yıl	Etkili Yönetici	Adaletli	8	%21,62
		Liderlik Vasfı	6	%16,24
		Etkili İletişim	4	%10,84
		Motive Edici	3	%8,10
		Gözlem Yönü Güçlü	3	%8,10
		Rehber	3	%8,10
		Otoriter	3	%8,10
		Çözüm Odaklı	2	%5,40
		Vizyon Sahibi	2	%5,40
		Empati Yapabilen	2	%5,40
		Bilgili	1	%2,70
Toplam			37	%100

6-10 Yıl	Etkili Yönetici	Adaletli	16	%39,02
		Liderlik Vasfı	6	%14,65
		Etkili İletişim	4	%9,75
		Motive Edici	2	%4,87
		Gözlem Yönü Güçlü	1	%2,45
		Rehber	3	%7,31
		Otoriter	1	%2,45
		Çözüm Odaklı	1	%2,45
		Vizyon Sahibi	2	%4,87
		Empati Yapabilen	3	%7,31
		Bilgili	2	%4,87
Toplam			41	%100
11-15 Yıl	Etkili Yönetici	Adaletli	11	%36,69
		Liderlik Vasfı	5	%16,68
		Etkili İletişim	3	%10
		Motive Edici	1	%3,33
		Gözlem Yönü Güçlü	2	%6,66
		Rehber	2	%6,66
		Çözüm Odaklı	1	%3,33
		Vizyon Sahibi	2	%6,66
		Empati Yapabilen	1	%3,33
		Bilgili	2	%6,66
Toplam			30	%100

Tablo 1.4.'de 0-5 yıl arası, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler etkili yöneticinin adaletli olması gerektiğini görüşlerinde belirtmişlerdir. 0-5 yıl arası (f=8), 6-10 yıl arası (f=16) ve 11-15 yıl arası (f=11)

Tablo 1.5.

Katılımcıların demografik yapılarından kıdemlerine göre öğretmen görüşlerinin dağılımı.

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
16-20 Yıl	Etkili Yönetici	Adaletli	2	%14.28
		Bilgili	1	%7.14
		Liderlik Vasfına Sahip	3	%21.46
		Etkili İletişim	2	%14.28
		Motive Edici	1	%7,14
		Vizyon Sahibi	2	%14,28
		Rehber	2	%14,28
		Çözüm Odaklı	1	%7,14
Toplam			14	%100

20 Yıl ve Üstü	Etkili Yönetici	Adaletli	1	%16,66
		Bilgili	1	%16,66
		Liderlik Vasfı Olan	2	%33,36
		Etkili İletişim	1	%16,66
		Rehber	1	%16,66
Toplam			6	%100

Tablo 1.5.'de 16-20 yıl arası, 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler etkili yöneticinin liderlik vasfına sahip olması gerektiğini görüşlerinde belirtmişlerdir. 16-20 yıl arası (f=3), 20 yıl ve üstü arası (f=2)

Tablo 2.

Etkili okulların özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin dağılımı

Kategori	Tema	Frekans	Oran
Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	37	%28,25
	Başarılı	25	%19,10
	Sistemli ve Düzenli	13	%9,92
	Örnek Okul	12	%9,16
	Takım Ruhu	10	%7,63
	Demokratik	8	%6,10
	Tercih Edilen Okul	7	%5,34
	Eğitime Uygun Fiziksel Ortam	7	%5,34
	Kaynakların Etkin Kullanımı	6	%4,58
	Çevresine Katkı Koyan	6	%4,58
Toplam		131	%100

Tablo 2.'de görüldüğü gibi katılımcılardan 37 kişi etkili okulun en önemli unsurunun huzurlu çalışma ortamı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin 25 tanesi etkili okulu başarılı ve 13 öğretmen ise sistemli okul olarak tanımlamışlardır. Bu verilere bakılarak huzurlu çalışma ortamı olan okullar etkili okullardır diyebiliriz. Owens'a göre (1998), etkili okulun temelinde yatan en önemli varsayımların, öğretmek, öğretme ve öğrenmenin var olduğu bir çevre oluşturmak; öğretmenlerin ve diğer personelin okula, eğitime bakış açılarının olumlu olmasını sağlamaktır.

Tablo 2.1.

Katılımcıların demografik yapılarından eğitim düzeylerine göre görüşlerinin dağılımı

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
Lisans	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	33	%28,95
		Başarılı	22	%19.30
		Sistemli ve Düzenli	12	%10.52
		Örnek Okul	11	%9,65
		Takım Ruhu	8	%7.01
		Demokratik	5	%4.38
		Tercih Edilen Okul	5	%4.38
		Eğitime Uygun Fiziksel Ortam	7	%6.15
		Kaynakların Etkin Kullanımı	6	%5.28
		Çevresine Katkı Yapar	5	%4.38
Toplam			114	%100
Yüksek Lisans	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	3	%27,28
		Başarılı	2	%18.18
		Sistemli ve Düzenli	1	%9.09
		Örnek Okul	1	%9.09
		Takım Ruhu	1	%9.09
		Demokratik	2	%18.18
		Tercih Edilen Okul	1	%9.09
Toplam			11	%100
Doktora	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	1	%16,66
		Başarılı	1	%16,66
		Takım Ruhu	1	%16,66
		Demokratik	1	%16,66
		Tercih Edilen Okul	1	%16,66
		Çevresine Katkı Yapar	1	%16,66
Toplam			6	%100

Tablo2.1'de görülen etkili bir okul özelliklerine yönelik lisans mezunu 43 öğretmen görüş belirtmiştir. Bu doğrultuda en çok söylenen tema (f=33) huzurlu çalışma ortamı görüşü olmuştur. Yüksek lisans mezunu 5 ve doktora mezunu da 3 öğretmen görüş belirtmiştir. En çok söylenen tema huzurlu ve çalışma ortamı olmuştur. Yüksek lisans(f=3) doktora(f=1)

Tablo 2.2.

Katılımcıların demografik yapılarından kıdemlerine göre öğretmen görüşlerinin dağılımı

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
0-5 Yıl	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	10	%23.27
		Başarılı	9	%20,95
		Sistemli ve Düzenli	3	%6,97
		Örnek Okul	4	%9.30
		Takım Ruhu	3	%6,97
		Demokratik	3	%6,97
		Eğitime Uygun Fiziksel Ortam	4	%9.30
		Tercih Edilen Okul	2	%4,65
		Kaynakların Etkin Kullanımı	3	%6,97
		Çevresine Katkı Yapar	2	%4,65
Toplam			43	%100
6-10 Yıl	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	14	%33,34
		Başarılı	7	%16,67
		Sistemli ve Düzenli	4	%9.52
		Örnek Okul	4	%9.52
		Takım Ruhu	4	%9.52
		Demokratik	1	%2.38
		Eğitime Uygun Fiziksel Ortam	1	%2.38
		Tercih Edilen Okul	2	%4,76
		Kaynakların Etkin Kullanımı	2	%4,76
		Çevresine Katkı Yapar	3	%7.15
Toplam			42	%100
11-15 Yıl	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	8	%25,80
		Başarılı	6	%19.35
		Sistemli ve Düzenli	4	%12,90
		Örnek Okul	3	%9,69
		Takım Ruhu	3	%9,69
		Demokratik	3	% 9.69
		Eğitime Uygun Fiziksel Ortam	1	%3.22
		Tercih Edilen Okul	1	%3.22
		Kaynakların Etkin Kullanımı	1	%3.22
		Çevresine Katkı Yapar	1	%3.22
Toplam			31	%100

Tablo 2.2.'de 0-5 yıl arası, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler etkili okulun huzurlu çalışma ortamına sahip olur görüşünü belirtmişlerdir. 0-5 yıl arası (f=10), 6-10 yıl (f=14) ve 11-15 yıl arası (f=8)

Tablo 2.3.

Katılımcıların demografik yapılarından kıdemlerine göre öğretmen görüşlerinin dağılımı

Demografi	Kategori	Tema	Frekans	Oran
16-20 Yıl	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	3	%33,34
		Başarılı	2	%22.22
		Sistemli ve Düzenli	1	%11.11
		Demokratik	1	%11.11
		Eğitime Uygun Fiziksel Ortam	1	%11.11
		Çevresine Katkı Yapar	1	%11.11
Toplam			9	%100
20 Yıl ve Üstü	Etkili Okul	Huzurlu Çalışma Ortamı	2	%28,60
		Başarılı	1	%14.28
		Sistemli ve Düzenli	1	%14.28
		Örnek Okul	1	%14.28
		Tercih Edilen Okul	1	%14.28
		Kaynakların Etkin Kullanımı	1	%14.28
Toplam			7	%100

Tablo 2.3'de 16-20 yıl arası, 20 yıl ve üstü 11-15 kıdeme sahip öğretmenler etkili okulun huzurlu çalışma ortamına sahip olur görüşünü belirtmişlerdir.16-20 yıl arası (f=3), 20 yıl ve üstü (f=2)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin etkili eğitim yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı bu çalışmada 50 ilkokul öğretmenine açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu cevaplar etkili yönetici ve etkili okul özellikleri olarak iki kategori altında gruplandırılmıştır. Bu kategorilerde verilen cevaplar daha sonra temalar halinde ayrılarak yazılmıştır.

Öğretmenwwlerin, etkili yönetici özelliklerine ilişkin görüşlerinin, sırasıyla en fazla dört tema etrafında toplandıkları görülmektedir.

- Adaletli olmak (f=38)
- Liderlik Vasfına Sahip Olmak (f=22)
- Etkili İletişim (f=14)
- Vizyon Sahibi Olmak (f=8)

Burada öğretmenler genel olarak etkili bir yöneticinin başlıca özellikleri olarak, adaletli olması ve eşitliğe

önem vermesi; öğretmenlerle ve okul çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurması; sabırlı olması; empati yapabilmesi; rehber olması; öğretmenin yanında yer alması ve okul çevresi ile yakın ilişkiler kurabilmesi gibi özelliklere sahip olması gerektiğini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin, etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin, sırasıyla en fazla dört tema altında toplandıkları görülmektedir.

- Huzurlu Çalışma Ortamı(f=37)
- Başarılı Okul (f=25)
- Sistemli ve Düzenli (13)
- Örnek Okul(f=12)

Öğretmenler etkili okulun başlıca özellikleri olarak, huzurlu çalışma ortamı; başarılı; örnek; düzenli ve sistemli; demokratik; eğitime uygun fiziksel ortama sahip; tercih edilen; kaynaklarını etkin kullanan; çevresine katkı yapan okullar olunduğu görüşlerini ortaya koymuşlardır. Hoy ve

Miskel (1996), Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü konulu araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Etkili okulun en önemli özelliğinin, okulun amacının gerçekleştirme düzeyi ve çevreye uyum sağlama yeteneğinin yüksek olmasıdır. Hoy ve Miskel (1996),

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir: Etkili okulun en önemli özelliğinin eğitim-öğretim sürecinin huzurlu bir ortamda gerçekleştirilmesi olduğudur. Okulda nitelikli bir eğitim yapısına sahip olmak için iyi bir fiziksel yapıya sahip olması gerekmektedir. Okullar etkili bir eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirmek için gerekli olan her türlü teknolojik alt yapıya sahip olmalıdır. Etkili okullar çevresi ile iyi ilişkiler kurabilen kurumlardır. Okul aile ve veli öğretmen ilişkisi her zaman olmalıdır. Bu iletişim eğitim süreci boyunca hep canlı tutulmalıdır.

Etkili okul yöneticiler ise; öğretim liderliği alanında gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Müdür ve muavinlerin demokratik, huzurlu bir okul kültürü ve iklimi oluşturmak için gerekli çalışmaları yapması gerekir. Yönetici olacak olan tüm bireylere bu kültürü ve iklimi oluşturmak için gerekli olan davranışların kazandırılması gerekmektedir. Okul yöneticileri kendi etkililiklerini artırmak için eşitlik ve adalet konularında gereken hassasiyeti her zaman göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca tüm yöneticiler etik değerleri sürekli gözetmelidirler.

Kaynakça

Barnard, C. (1962). The Function of Executive, Harward University Press, s.73

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 42-61.

Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Mimioğlu, M. Önce Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(1), 1-2.

Işıktaş, S. Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri Teacher Candidates' Views on Being a Good Teacher.

Memduhoğlu, H. B., & Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili.

Kılınç, H., & Cemaloğlu, N. (2018). Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Ortaya Çıkmasında Etkili Olduğunu Düşündükleri Faktörler Hakkındaki Görüşleri. Journal of Turkish Educational Sciences, 16(1).

Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. Turkish Journal of Educational Studies, 4(2).

McEwan, E. K. (2018). Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği. Çev ed. Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem yayınları.

Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici Öz-Yeterliliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kastamonu Education Journal, 25(1).

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

Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 2(1), 49-58.

Tersyüz Sınıf Modeli ile Gerçekleştirilen Fen Öğretiminin Öğrenci Deneyimlerine Dayalı Olarak İncelenmesi

Hüseyin YANARDAĞ1, Dicle Üniversitesi, Türkiye, yalindak.huseyin@hotmail.comSelahattin

GÖNEN2, Dicle Üniversitesi, Türkiye, sgonen@dicle.edu.tr

ÖZ

Ters yüz sınıf modeli, öğretim ortamlarında teknoloji kullanımını önceleyen ve teknolojiyle öğretim süreçlerini bütünleşik hale getiren bir modeldir. Bu çalışmanın birinci amacı, fen bilimleri konularının öğretilmesinde kullanılan tersyüz öğrenme modeline yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın ikinci amacı ise sınıf içi uygulamalarda araştırmacının gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak modelin uygulanmasında yaşanabilecek zorlukları gidermeye yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır. Belirtilen amaçlara ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Bu çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında bir devlet ortaokulunun yedinci Sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ile yürütüldü. Çalışma, maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konularını kapsayacak şekilde 14 ders saatinde gerçekleştirildi. Çalışma kapsamında; tersyüz sınıf modelini öğrencilerin bakış açısıyla incelemek için açık uçlu on bir sorudan oluşan öğrenci görüşme formu ve öğretmen günlükleri veri toplama aracı olarak kullanıldı. Verilerin analizi için doküman analizi yöntemi kullanıldı. Analizler sonucunda; öğrenciler, ters yüz öğrenme modeliyle yaptıkları sınıf içi uygulamaların; derse katılımlarını, ders çalışma isteklerini ve grup üyeleri arsındaki iletişimi artırdığını, dersten zevk aldıklarını, anlamadıkları konuları videodan tekrar tekrar izleme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerin evde internete erişimde problem yaşadıkları ve sınıf donanımının grup çalışmalarına uygun olmadığı görüldü.

Anahtar Kelimeler: *Fen öğretimi, tersyüz sınıf modeli, öğrenci deneyimi*

Abstrct

Flipped learning is a model that prioritizes the use of technology in teaching environments and integrates technology with teaching processes. The first aim of this study is to determine student views on the flipped learning model used in teaching science subjects. The second aim of the study is to propose solutions to solve the difficulties that may arise in the application of the model based on the researcher's observations and experiences in classroom applications. An action research model, one of the qualitative research methods, was used to achieve the stated goals. This study was carried out with 15 students attending the seventh grade of a public secondary school in the first semester of the 2019-2020 academic year.The study was carried out in 14 lesson hours to cover the particulate nature of the matter and pure substances. With in the scope of work; the student interview form consisting of eleven open-ended questions, and teacher diaries were used as a data collection tool to examine the flipped classroom model from the students perspective. Document analysis method was used for data analysis. As a result of the analysis; students stated that, in-class applications with the flipped learning model increased their participation in course, their desire to study and communication among group members, enjoy the lesson and they had the oportunity to watch the videos of topics that they do not understand. However, it was observed that students had problems accessing the internet at home and classroom equipment was not suitable for group work.

Keywords: *Science teaching, flipped classroom model, student experience*

Giriş

Gelişen teknolojiler ve buna paralel olarak artan toplumsal ihtiyaçlar, bireylerin beklentilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu tür teknolojik gelişmelerden etkilenen önemli alanlardan biri de eğitim olmuştur.

(Hayırsever ve Orhan, 2018). Yeni neslin bilgisayar, internet, sosyal medya, sanal sınıf, sanal laboratuvar gibi ortamları kullanmaya olan eğilimleri doğal olarak eğitim sistemlerinin de bu ihtiyaçlara cevap verebilecek düzeye getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitimde reform niteliğinde değişimler yeni modeller inşa edilmiştir. Bu gelişmeler ve değişimler eğitsel hedeflerden, öğretmen öğrenci rollerine ve öğrenme ortamlarına kadar birçok önemli faktörün değişmesinde rol oynamış ve teknolojinin eğitimle bütünleşmiş olduğu yeni eğitim modellerinin oluşturulmasına öncülük etmiştir. (Gülseçen ve Talan, 2018). Teknolojideki hızlı gelişmeler birçok alanda, bireylerin sosyal yaşamlarında ve toplumsal alanlarda değişimler sağlamıştır. (Uçar ve Bozkurt, 2018). Bu değişimler sonucunda eğitimde de öğrencilerin bireysel tercihleri ve öğrenme süreçlerini dikkate alan yeni eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmuştur. (Wilson ve Gerber, 2008).Bu yaklaşımlardan biride Ters Yüz Sınıf modelidir. Ters Yüz Sınıf modeli, böyle bir değişimin sonucunda oluşmuş ve öğrencinin sınıf dışında temel bilgiler edindiği okulda ise öğretmen rehberliğinde üst düzey öğrenmelerin gerçekleştiği uygulamalarla aktif katılımcı olduğu bir öğrenim ortamını amaçlamaktadır. Tersyüz sınıf modeli; öğrencilerin evde video veya diğer eğitim materyallerini izleyerek öğrendikleri, ev ödevlerinin ise öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla tartışılarak sınıfta yapıldığı, bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Kandroudi ve Baritsin, 2013).Tersyüz sınıf modelinde, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı rollerinde bir ters yüz olma durumu söz konusudur. Ters yüz sınıf modelini, Bishop ve Verleger (2013) iki aşamadan oluşan bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadırlar. İlk bölümde bireyin teknoloji yardımıyla gerçekleştirdiği bireysel bir öğretim ikinci aşamada ise sınıf içinde etkileşimin sağlandığı işbirlikli grup çalışmalarıyla gerçekleştirilen bir öğretim modelidir. Bu öğrenme modelinde, sınıf içinde öğretmenlerin bilgi aktarımı rolünü bırakarak, öğrenciye devamlı geri bildirimler sağlayan rehber rolünü üstlenmesi amaçlanır (King, 1993; Milman, 2012) . Bu modeldeki diğer önemli bir amaç da, öğrencinin merkezde olduğu aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Baker, 2000). Ters çevrilmiş sınıf, bilgi yapılandırma, aktif öğrenme ve akran destekli öğrenmeyi içeren bir dizi teori ve yöntem olan öğrenci merkezli öğrenmeye dayanmaktadır (Bishop ve Verleger, 2013). Aktif öğrenme ve akran eğitimi, öğrenmenin odağını ve sorumluluğunu eğitimcilerden öğrencilere kaydırır (Sohrabi ve Iraj, 2016). Temel düzeydeki bilgiler öğretmenler tarafından paylaşılan kaynak ve materyaller ile ders öncesine (Milman, 2012), ev ödevi, tartışma ve uygulama gibi daha üst düzey aktiviteler ise sınıf içine alınarak sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetler yer değiştirilir (Morin vd. 2013). Ters yüz sınıf modelinde bilgi edinme ve bilgiye ulaşma görevi öğrenciye verilmiştir. Öğrenci bu görevi, öğretmeninin web ortamında hazırladığı ve kendilerine sunduğu video, PowerPoint dosyası, kavram ağları, kavram haritaları, V diyagramları, anlam çözümleme tabloları gibi öğretim materyallerine ulaşarak yerine getirirler. Bu süreçte kendilerine sorun oluşturan ve anlamakta güçlük çektikleri konuları, sınıf ortamında öğretmenin rehberliğinde tartışmak ve anlamak için hazırlık yaparlar. Böylece öğrenciler sınıfa konuyu öğrenmeye hazır halde gelirler. Sınıf ortamı bilgi edinme ortamı olarak değil, edinilen bilginin pekiştirildiği ve öğrenme sorunlarının giderildiği ortam olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemle sınıfta aktif öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmaktadır (Roehl, Reddy ve Shannon; 2013). Bu durumda, ters yüz öğrenme modeli okul dışında teknolojinin kullanılmasıyla sınıftaki öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşiminin artmasını sağlamaktadır (Kozikoğlu, 2019). Tersyüz sınıf modelinin en önemli ve belirgin özelliği, öğrenen merkezli olması, öğretmenlerin aktif rehber konumunda olmaları ve öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sağlamasıdır. *(FLN, 2014 aktaran Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu ,2017).* Böylelikle Ters Yüz Sınıf modeli her öğrencinin kendi öğrenme stiline ve öğrenme hızına göre öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. (Uçar ve Bozkurt, 2018) Bu açıdan Ters-yüz sınıf modelinde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu ve aktif rol almaktadırlar.(Gülseçen ve Talan, 2018) Bu bağlamda Francis (2017),Ters yüz sınıf modeli ile öğrenim gören öğrencilerin Bloom taksonomisindeki alt düzey öğrenmelerinin sınıf dışında üst düzey bilişsel süreçlerinin ise sınıf içinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. (Uçar ve Bozkurt, 2018).

Ters Yüz Sınıf modeli ülkemizde de gittikçe ilgiyle karşılanan bir model olmaktadır. Ters Yüz Sınıf modeline yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan biri olan Görü doğanın yaptığı çalışmada öğrencilerin Ters Yüz Sınıf modelinin olumlu yönlerinin etkileşimi, paylaşımı, öğrenmenin kalıcılığı, tekrar etme olanağı, içeriğe her zaman ulaşabilme şeklinde ifade edilmiştir.

Ters yüz sınıf modeline yönelik ortaokul öğrencilerinin modelle ilgili görüş ve düşüncelerinin incelenmesi, hem modelin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenler ve hem de bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara ve alan yazına katkı sunması adına önem taşımaktadır.

Tersyüz sınıf modeli, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini, videolar ve diğer dijital öğretim materyalleri üzerinde çalışırken anlamakta güçlük çektikleri kavramları sınıf ortamında işbirliği içinde anlamalarını

kolaylaştırmayı amaçlayan pedagojik bir modeldir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri konularının öğretilmesinde kullanılan tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek ve sınıf içi uygulamalarda araştırmacının gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak modelin uygulanmasında yaşanabilecek zorlukları gidermeye yönelik çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Yöntem

Belirtilen amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları değerlendirmek amacıyla kullanılır. Eylem araştırması, araştırmacı ve katılımcılar için değişim ve gelişimin yanı sıra aynı zamanda öğrenme sürecidir (Penney ve Leggett, 2005).

Katılımcılar

Bu çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında bir devlet ortaokulunun yedinci Sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ile yürütüldü. Çalışma, Maddenin Tanecikli Yapısı Ve Saf Maddeler konularını kapsayacak şekilde 14 ders saatinde gerçekleştirildi.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında; tersyüz sınıf modelini öğrencilerin bakış açısıyla incelemek için açık uçlu on bir sorudan oluşan öğrenci görüşme formu ve öğretmen günlükleri veri toplama aracı olarak kullanıldı. Verilerin analizi için doküman analizi yöntemi kullanıldı.

Bulgular

Ters Yüz Sınıf modeli ile ilgili öğrenci deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada; Ters Yüz Sınıf modeli ilgili 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğrenciler den alınan yanıtlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş olup veriler elde edilmiştir. Görüşme formundaki her bir soruya ait yanıtların yüzde-frekans değerleri tespit edilerek veriler frekans-yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Bazı sorulara öğrencilerin birden fazla ve ortak yanıt verdikleri görüldü.

Bu Derslerden Sonra Öğrendikleriniz Hakkında Neler Düşünüyorsunuz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Bu Derslerden Sonra Öğrendikleriniz Hakkında Neler Düşünüyorsunuz?*

Yanıtlar	N	%
Konuyu daha kolay anlamamı sağladı.	9	%60
Dersler daha eğlenceli, zevkli ve etkili(verimli) geçti.	7	%46.6
Her gün Fen dersinin olmasını istiyorduk	1	%6.6
Derse katılma isteğim arttı.	2	%13.3

Tablo 1 incelendiğinde; ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin fen bilimleri dersinde derse katılımlarında, olumlu yönde etki yaptığı konuları daha iyi öğrendikleri ve dersin daha eğlenceli, zevkli ve heyecanlı geçtiği yapılan görüşme formundan tespit edilmiş ve herhangi bir olumsuz durum belirtilmediği görülmektedir

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modeliyle daha önce ders alıp almadıklarına ilişkin bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. *Daha Önce Ters Yüz Sınıf Modeliyle Ders Aldınız Mı?*

Yanıtlar	N	%
Hayır	15	%100

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin ters yüz sınıf modeliyle ilgili ilk defa ders aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ters yüz sınıf modeliyle ilk karşılaştıklarında ne hissettikleri ile ilgili bulgular Tablo 3' te görülmektedir.

Tablo 3. *Ters Yüz Sınıf Modelini İlk Duyduğunuzda Ne Düşündünüz?*

Yanıtlar	N	%
Yöntemin çok sıkıcı olacağını, bu yöntemle Fen dersini anlayamayacağımı düşünüyordum. Fakat uygulamalardan sonra fikrim değişti.	5	%33.3
Ne yapacağımızı? Yöntemin bize katkısını? Acaba ders güzel geçecek mi?	3	%20
Arkadaşlarla daha güzel geçeceğini düşündüm.	3	%20
İlgili maddeye cevap vermeyen	4	%27.6

Tablo 3 incelendiğinde; uygulamadan önce öğrenciler ilk defa bu yöntemle ders alacakları için dersin işleyişi ile ilgili bazı tereddütlerinin, soruların ve bazı olumsuz fikirlerin olduğu fakat bu mevcut olumsuz fikirlerin ve uygulama ile ilgili merak ettiklerinin uygulamadan sonra tamamen değiştiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 4'te belirtilmektedir.

Tablo 4. *Fen Bilimleri Dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Sınıf İçi Uygulamasına İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?*

Yanıtlar	N	%
Fen dersimiz bu yöntemle daha eğlenceli ve açıklayıcı oldu. Kendimizi daha iyi hissettik.	11	%73.3
Grup çalışmalarındaki uygulamalarla arkadaşlarımızın düşüncelerine önem vermeyi öğrendik.	3	%20
Daha fazla çalışmamız gerektiğini anladım.	1	%6.6

Tablo 4 incelendiğinde; Ters Yüz öğrenme modeli ile ilgili yapılan sınıf içi uygulamalarla öğrencilerin derse katılımlarının ve ders çalışma isteklerinin arttığı, dersin daha eğlenceli geçtiği ve grup çalışmaları ile grup üyelerinin arasındaki iletişimlerinin arttığı ve iletişim engellerinin ortadan kalktığı yönünde görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir.

Ters yüz sınıf modeliyle yapılan çalışmaların katkısı konusunda öğrencilerin verdikleri cevaplara Tablo 5'e bakılabilir.

Tablo 5. *Ters Yüz Sınıf Modeliyle Yapmış Olduğunuz Çalışmaların Size Ne Gibi Katkısı Oldu?*

Yanıtlar	N	%
Ders başarım eskiden git gide düşüyordu ama bu yöntemle daha çok şey anlıyorum.	1	%6.6
Özgüvenim arttı. Fen dersini daha iyi anlıyorduk. Ders çalışma isteğimiz arttı.	7	%46.6
Arkadaşlarımla grup çalışmalarında anlayamadığım konuları birlikte tekrara ederek anlamamı sağladı.	2	%13.2
Anlayamadığım konuları videolarla tekrar tekrar izleyip anlama fırsatı verdi.	1	%6.6
Konuları tek başıma öğrenmemi sağladı.	1	%6.6
İlgili maddeye cevap vermeyenler	3	%19.8

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerinin ve ders çalışma isteklerinin arttığı, dersten daha çok şey öğrendikleri, arkadaşları ile çalışarak anlayamadıkları konuları öğrendikleri, anlaşılmayan konuların videolarla tekrar izleme fırsatı buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin ters yüz sınıf modeliyle ders yapmaktan hoşlanma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Ters Yüz Sınıf Modeli İle Ders İşlemek Hoşunuza Gitti Mi?*

Yanıtlar	N	%
Evet, çok memnunum, çok eğlenceliydi, bu kadar eğlenceli ders işlememiştik, çok keyifliydi	15	%100

Tablo 6 incelendiğinde; uygulamaya katılan tüm öğrencilerin uygulama ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Ters Yüz sınıf modelinin diğer derslerde uygulanmasını ister misiniz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Ters Yüz sınıf modelinin diğer derslerde uygulanmasını ister misiniz?*

Yanıtlar	N	%
Evet	15	%100

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin tamamının ters yüz sınıf modelinin diğer derslerde de uygulanmasından yana oldukları görülmektedir.

Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarında Sizi En Çok Ne Zorladı? Sorusuna verilen cevaplarla ilgili bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarında Sizi En Çok Ne Zorladı?*

Yanıtlar	N	%
Sınıf düzenini oluşturmak (işbirlikli çalışmaya uygun düzen)	3	%20
İnternete ulaşmak	11	%73.3
İlgili maddeyi Cevaplandırmayanlar	1	%6.7

Tablo 8 incelendiğinde; ters yüz sınıf modeli uygulaması ile işlenen fen derslerinde öğrencilerin çoğunlukla sıkıntı yaşadığı iki ana problem belirlenmiştir. Bu problemlerden birincisi internete erişim diğeri ise sınıf düzenin bu ders için her defasında grup çalışmalarının yürütüleceği şekilde düzenlenmesi olduğu görülmektedir.

Derste gerçekleştirilen etkinliklere ve etkinliklerin yapılmasın yönelik hoşuna gitmeyen durumlar nelerdir? Sorusuna verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Derste gerçekleştirilen etkinliklere ve etkinliklerin yapılmasın yönelik hoşuna gitmeyen durumlar nelerdir? Düşüncelerinizi yazınız.*

Yanıtlar	N	%
Sınıf düzenini oluşturmak (işbirlikli çalışmaya uygun düzen)	2	%13.3
İnternete ulaşmak	1	%6.6
Grup arkadaşlarım arasındaki uyumsuzluk	2	%13.3

Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin %33,2 si Sınıf düzenin değişmesinden, internete ulaşma ve grup arkadaşları arasındaki uyumsuzluğun sınıf içi uygulamalarda hoşnut olmadıkları durumlar şeklinde ifade etmişlerdir.

Ders Videoları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar ile ilgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo10. *Ders Videoları hakkında ne düşünüyorsunuz?*

Yanıtlar	N	%
Videolar kısa, zevkli ve anlaşılırdı.	15	%100

Tablo 10, tüm öğrencilerin ders videolarını kısa, zevkli ve anlaşılır bulduklarını göstermektedir.

Ders Videolarını açıklayıcı ve anlaşılır buldunuz mu? Sorusuna ilişkin öğrenci cevapları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo11. *Ders Videolarını açıklayıcı ve anlaşılır buldunuz mu?*

Yanıtlar	N	%
Evet, videolar hem açıklayıcı hem de anlaşılır idi.	15	%100

Tablo 11 incelendiğinde; öğrencilerin tamamının ders videolarını açıklayıcı ve anlaşılır olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tartışma ,Sonuç ve Öneriler

Günümüz teknolojisinin geldiği düzey, insanların teknolojiye ulaşma çabası, internet ortamını kullanarak yer ve zamandan bağımsız bir şekilde bilgiye ulaşma çabası, bireylerin okumaktan çok izlemeye önem vermesi öğretmenin sınıf ortamında tek düze ders işlemesini güçleştirmiştir. Bu güçlüklerle başa çıkmada bilgi teknolojileri önemli avantajlar sunmaktadır. Eğitim alanlarını en çok etkileyen teknolojilerin başında bilgi teknolojileri gelmektedir (Odabaşı, 2010). Ters yüz sınıf modeli de bilgi teknolojilerinin gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkmış öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve öğrnme stilerine göre esnek bir öğrenme ortamı ve öğrenme olanağı sağlyan öğrenen merkezli yeni nesil bir öğretim modelidir.

Bu çalışmada, fen bilmleri dersinde tersyüz snıf uygulamalarına dair öğrenci deneyimleri ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derse katılma isteğini artırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve herkesin kendi hızında öğrenme şansı bulduğu, ancak ev ortamında internete erişimde yaşanan sorunların model için önemli bir sınırlılık olduğu söylenebilir.Bu çalışmada elde edilen bulgular bu konuda alanyazında yer alan araştırmaların (Görü Doğan ,2015; Uçar ve Bozkurt ,2018; Turan ve Göktaş, 2015; Göğebakan-Yıldız ve **Kıyıcı** ve Altıntaş, 2016; Smith, 2013) bulgularıyla benzerlikler taşımaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak sınıf donanımlarının grup çalışmalarına uygun hale getirilmesi ve öğrencilerin internet olanaklarından her zaman yararlanabilecekleri ortamların oluşturulması önerilmektedir. Bununla birlikte, internete erişim konusunda yaşanan sıkıntılar öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bu konuda Kozikoğlu, ve Camuşçu, (2019) internet erişimine sahip öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduklarını ifade etmektedirler. Bu çalışma süresince gerek internete erişim problemleri gerekse öğrencilerin bilgisayar ya da tablete sahip olmama gibi problemler öğretmenin çabası ve okulun olanakları ile çözülmeye çalışıldı.

Ters yüz sınıf modeli ile işlenen derslerde, öğrenciler konu ile ilgili bilgileri sınıf dışı ortamlarda edinmeye çalışırlar. Öğrencilerin öğrenmeye hazır hale gelmeleri, sınıfta yapılacak uygulamalarla kalıcı ve üst düzey öğrenmelerin kolaylaştırılması hedeflenmektedir. Sınıf dışı öğrenmelerde etkili bir şekilde kullanılacak öğretim materyalleri öğretmen tarafından hazırlanan videolardır. Bununla birlikte, sınıf içinde yapılan tartışma ve uygulamalar da anlamlı öğrenmede önemli yer tutmaktadır. Deney, problem çözme, bilginin pekiştirilmesi, yanlış anlamaların giderilmesi gibi etkinlikler sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleşir.

Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin başlangıçta dersin işleyişiyle ilgili bazı olumsuz düşüncelere sahip oldukları, ancak uygulama sürecinde bu olumsuz düşüncelerini terk ettikleri görüldü. Bu sonuçlar, Turan ve Göktaş (2015)'in yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla önemli benzerlikler göstermektedir. Yeni bir durumla karşılaşıldığında öğrencilerin olumsuz düşüncelere kapılmalarını normal karşılanması gerekir. Bu olumsuz düşüncelerin giderilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin derslerinde yöntem zenginliğine gitmelerinin, süreç içerisinde öğrencilerin öz güvenlerini artıracağı ve kaygılarını önemli

Öğrenciler, tersyüz sınıf modeliyle yaptıkları sınıf içi uygulamaların; derse katılımlarını, ders çalışma isteklerini ve grup üyeleri arsındaki iletişimi artırdığını, dersten zevk aldıklarını, anlamadıkları konuları videodan tekrar tekrar izleme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Smith, (2013) yaptığı çalışmada ters yüz sınıf modelinin, öğrenciler tarafından ders öncesinde ders içeriğine ulaşma ve ders içi sürecinin uygulamalı etkinliklere ayırılma durumlarını olumlu karşıladıklarını ifade etmektedir.

Tersyüz sınıf modelinin en önemli ve belirgin özelliği, öğrenen merkezli olması, öğretmenlerin aktif rehber konumunda olmaları ve öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sağlamasıdır. Böylelikle Ters Yüz Sınıf modeli her öğrencinin kendi öğrenme stiline ve öğrenme hızına göre öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (FLN, 2014 aktaran Alsancak-Sırakaya ve Seferoğlu, 2017).

Sonuç olarak, tersyüz sınıf modelinin öğrencilerin derse katılma isteğini artırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve herkesin kendi hızında öğrenme şansı bulduğu, ancak ev ortamında internete erişimde yaşanan sorunların model için önemli bir sınırlılık olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak, sınıf donanımlarının grup çalışmalarına uygun hale getirilmesi, öğrencilerin internet olanaklarından her zaman yararlanabilecekleri ortamların oluşturulması, uygulayıcıların modelle ilgili hem sınıf içi uygulamalar da hem de sınıf dışı uygulamalarda önceden hazırlık yapmaları ve uygulayıcıların ders dışı uygulamalarda sadece ders videolarıyla sınırlı kalmayarak çalışma kâğıtları, powerpoint sunumları gibi materyallerle de modeli desteklemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Alsancak Sırakaya, D. & Seferoğlu, S. S. (2017). Ters yüz sınıf modelinde bireysel özelliklerin rolüyle ilgilibir değerlendirme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, ve A. İşman, (Ed). Eğitim teknolojileri okumaları 2017, (s. 725-754). Ankara: TOJET.

Baker, J. (2000, Nisan). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). *The flipped classroom: A survey of the research.* Paper presented at the 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA.

Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, *2*(2), 114-125.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, *57*(6), 14-27.

Francis, C. A. (2017). Student rates of outside preparation before class discussion of new course topics: A case study of aflipped classroom. In Information Resourses Management Association (Ed.), Flipped instruction: Breakthroughs in research and practice (pp. 1-14). Hershey, PA: IGI Global.

Gülseçen , S. &Talan , T. (2018) Ters-Yüz Sınıf ve Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, **İstanbul/Türkiye**

Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 1(2), 24-48.

Göğebakan-Yıldız , D. & Kıyıcı , G. & Altıntaş , G. (2016) Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 6/3 (Aralık/December 2016) ss. 186-200. DOI:

http://dx.doi.org/10.19126/suje.281368

Hayırsever, F. & Orhan, A. (2018) Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 14(2): 572-596.

Hertz, M. B. (2012). The flipped classroom: Pro and con. *www. edutopia. org/ blog/ flippedclassroom- pro-and-con-mary-beth-hertz* adresinden 2 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir.

Kandroudi, M., & Bratitsis, T. (2013). The Flipped Teaching as a collaborative learning approach: Literature review. In: Proceedings of 3rd National Conference "Integration of ICT in the educational process" of the Hellenic Union ICT in education (EICT), Department Of Digital Systems, Univercity of Piraeus, Piraeus, 10-12 May 2013, (in Greek).

Kardaş, F. & Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: Teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 48(2), 103-121.

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching,* 41(1), 30-35.

Kozikoğlu, İ. (2019). Analysis of the studies concerning flipped learning model: A comparative metasynthesis study. International Journal of Instruction, 12(1), 851-868.

Kozikoğlu, İ. & Camuşçu, K. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşlukları ile Araştırma/Sorgulamaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 187-201.

Milman, N. (2012). The flipped classroon strategy: What is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 9(3), 85-87.

Morin, B., Kecskemety, K. M., Harper, K. A. & Clingan, P. A. (2013, Haziran). The inverted classroom in a first-year engineering course. 120th American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia, United States.

Odabaşı, H. F. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler, H.F.Odabaşı(Ed.).Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Penney, D. & Leggett, B. (2005). Connecting initial teacher education and continuing professional learning through action research and action learning. Action Learning: Research and Practice, 2(2), 153-169.

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences, 105*(2), 44.

Smith J. D., (2013). Student attitudes toward flipping the general chemistry classroom. *Chem. Educ. Res. Pract.*,14, 607–614.

Sohrabi, B., & Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior, 60*, 514–524. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.056

Turan, Z. & Göktaş ,Y. Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri A New Approach in Higher Education: The Students' Views on Flipped Classroom Method, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science, DOI: 10.5961/jhes.2015.118.

https://www.researchgate.net/publication/281835026

Uçar, H., & Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 6(3), 143-157.

Wilson, M., & Gerber, L.E. (2008). How generational theory can improve teaching: Strategies for working with the 'millennials. Currents in Teaching and Learning, 1(1). 29-44.

Taşımalı İlköğretim Uygulamasının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutumuna Etkisi

Suzan ATMACA, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, atmaca.suzan1903@gmail.com

Prof. Dr. Paşa YALÇIN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, pasayalcin@hotmail.com

Öz

Taşımalı eğitim, seyrek nüfuslu, dağınık yerleşme görülen köy ve benzeri küçük yerleşim alanlarından, zorunlu eğitim dahilindeki ilköğretim öğrencilerinin en az 2 en fazla 50 kilometre mesafedeki ilçe, il gibi daha fazla nüfuslu yerleşim bölgelerindeki merkez ilköğretim okullarına günübirlik olmak üzere taşınarak yapılan eğitime denir. Ülkemizdeki her köy ve ilçedeki eğitimin istenilen düzeyde olmaması taşımalı eğitimin en büyük sebebi olarak görülmektedir. Ülkemizdeki düzensiz nüfus değişimleri, iç-dış göçler taşımalı eğitimin önemini artırmaktadır. Bu araştırmanın amacı, taşımalı eğitim gören ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmaktır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Türkiye'nin doğusunda yer alan orta ölçekli bir ilin, ilçesinde eğitim gören 119 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, yaşadıkları yerleşim birimleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, sahip oldukları teknolojik cihazları arasındaki ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Bunun için belirli demografik özelliklerin olduğu bir anket ile 20 maddeden oluşan ilköğretim öğrencilerinin fen dersine ve bu ders kapsamında yer alan etkinliklere yönelik tutumlarını ve ilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler analiz programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; yerinden eğitim gören öğrenciler ile taşımalı eğitim gören öğrenciler arasında fen bilimleri dersine yönelik tutumları açısından anlamlı bir fark bulunurken; taşımalı eğitim gören öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça fene karşı tutumun azaldığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Fen Bilimleri, Taşımalı Eğitim, Tutum.*

Abstract

Transport education is called daily education from small settlements such as villages with sparsely populated populations and scattered settlements, to central primary schools in more populated residential areas such as districts and provinces, which are at least 2 to 50 kilometers away from the primary school students in compulsory education. The lack of education in every village and district in our country at the desired level is seen as the biggest reason for transportation education. Irregular population changes in our country increase the importance of transport education. The aim of this research is to try to determine the attitudes of secondary school students who are studying in the science course. The research was conducted in the fall of the 2019-2020 academic year with 119 secondary school students studying in the district of a medium-sized province in eastern Turkey. In the research conducted by scanning method, the students' attitudes towards science courses and their gender, class levels, settlements, socio-economic levels, the existence of the relationship between the technological devices they possess were investigated. For this purpose, a questionnaire with some demographic characteristics used the Attitude Scale for Science Teaching, which was developed to measure the attitudes and interests of primary school students consisting of 20 articles in science courses and the activities covered by this course. The data obtained were analyzed by the analysis program. According to the results of the analysis; there is a significant difference between the students studying at the center and the students studying with transport in terms of their attitude towards science; as the class level of the students who were educated with transport increased, the attitude towards science decreased. As a result of the research, recommendations were presented in the light of the findings.

Keywords: *Attitude, Science, Transportational Education Practice.*

Giriş

Eğitim

Eğitim, canlının en temel ihtiyaçlarından biridir. Bu sebepledir ki, farklı çevrelerce farklı tanımları olmuştur. İdealizme göre eğitim; özgün ve bilinçli olan insanın yaratıcıya olan uyum çabalarının bitimsiz sürecidir. Realistlere göre ise, yeni kuşaklara toplumsal değerleri aktararak onları yetişkinler toplumuna hazırlama sürecidir. Pragmatistlere göre ise eğitim, yaşantılarını yeniden inşa yoluyla bireyi geliştirme sürecidir. En genel anlamda ise; bireyde istendik davranış gerçekleştirme sürecidir. Eğitim, var olan çevre ahlakının, ortak değerlerinin, bilgi ve birikiminin gelecek kuşaklara iletilmesinden sorumlu olan köprü olmaktadır. Özellikle ilköğretim, sahip olduğumuz gelenek göreneğin geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında; içinde bulunan zamanın şartlarına uygun olarak yaşam kalitesinin yükseltilmesinde; çağdaş, özgür ve adaletli bir toplum oluşturulmasında temel oluşturur (Arı, 2000).

Türkiye'de Eğitim

Türkiye'de eğitim; güvenlik, eşitlik, bağımsızlık ve sağlık gibi devletin temel görevlerinden biridir ve denetimi devlet tarafından gerçekleştirilmektedir (Taşkıran,2010). Anayasamızın 42. maddesinde, "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır." hükmü yer almıştır (http://iogm.meb.gov.tr). Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bu görevin temel ilkeleri dile getirilmiştir. Bu ilkelerden biri olan eğitim hakkı ilkesinde, her Türk ferdinin eğitim görmesinin temel hakkı olduğundan bahsedilmektedir. Fırsat ve imkân eşitliği ilkesinde ise eğitimde kadın, erkek herkes için imkân ve fırsat eşitliği sağlanması gerektiğine değinilmektedir (Türk Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Taşımalı Eğitim

Ülkemiz engebeli, dağlık alanı fazla olan, yaklaşık 778,577 kilometrelik yüzölçümüne sahip, oldukça geniş bir coğrafyaya yayılmıştır (Bayar,2004). Gerek coğrafyanın büyüklüğü gerekse değişken nüfus sebebiyle daha çok kırsal kesimlerdeki orta ve küçük ölçekli illerde eğitim zaman zaman sekteye uğramakta, boşalan köylerde, nüfusu azalan bölgelerde yetersiz öğrenci sebebiyle okullar kapanmaktadır. Yetersiz öğrencinin yanı sıra, yeterli sayıda öğretmen, bina olmaması sebebiyle de okullar kapatılmaktadır. Okulları kapanan bu bölgelerde okul çağında çocuk bulunması halinde, fırsat ve imkân eşitliği ilkesi korunamamaktadır. Bu sebeple öğrenci nüfusu okul için yetersiz bölgelerde öncelikle 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıfların bir sınıfta eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıf uygulaması başlatılmıştır. Daha sonra zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin en az 2 kilometre en fazla 50 kilometre uzaklıktaki merkezi okullara günübirlik servis araçlarıyla taşınarak yapılan taşımalı eğitime geçilmesiyle, eğitimin daha ekonomik olması, her birey için fırsat ve imkân eşitliği sağlanması hedeflenmiştir.

İlk olarak 1989-1990 eğitim-öğretim yılında Kocaeli de 3 ve Kırklareli' de 2 okulda uygulamaya konulan ilköğretimde taşımalı eğitim, 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren ülkede yaygınlaştırılmış, birçok ilde uygulamaya başlanmıştır (Recepoğlu,2006). 2002-2003 eğitim öğretim yılında ise 79 ilde uygulamaya geçirilmiştir. Bu sayede bir eğitim öğretim yılı boyunca 800 bini aşkın öğrenci 30 bine yakın yerleşim yerinden taşıma merkezlerine taşınmış, daha iyi şartlarda eğitim alması sağlanmış ve MEB 28 bine yakın da öğretmen tasarrufu etmiştir (Akyüz,2013). Bu çalışma sonucunda ülke genelinde öğrencilerin okullaşma sayısında artış gözlemlenmiştir. Şekil 1.1 'de 1989-2005 arasında taşımalı eğitim yapılan okullardaki öğrenci sayılarındaki artış gösterilmektedir (Yüce,2008).



Şekil 1. *Taşımalı eğitim yapılan okullardaki öğrenci sayılarında meydana gelen değişimler (1989-2005).*

Gelişen teknoloji, alım gücü ve eğitime verilen desteğin artmasıyla okul ve öğretmen sayısı zamanla artırılmaktadır. Buna rağmen kırsal bölgelerde, nüfusu seyrek yerleşim bölgelerinde işsiz kalınması ya da daha ferah şartlarda yaşamak için ülkemizde sürekli iç ve dış göçler yaşanmakta bu yüzden taşımalı eğitime sık sık ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilen güncel verilere göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk ve ortaokullarda 798,014 ortaöğretimde 420,567 öğrenci olmak üzere toplam 1.218.581 öğrenci taşımalı eğitimden faydalanmıştır (MEB,2019). Taşımalı eğitimden yararlanan ortaokul öğrencilerinin yaklaşık 40.30'unu (321,603) ve lise öğrencilerinin yaklaşık %40.94'ünü (172,180) Güney Doğu Anadolu Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesi illerinde yaşayan öğrencilerin oluşturduğu gözlenmektedir (MEB,2019).

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin amaçları ve eğitim stratejileri bakımından önemli değere sahip olan taşımalı eğitimin kesintisiz zorunlu eğitime destek olması amaçlanmaktadır. Okullaşmanın artmasını sağlamasının yanında öğretmen, bina, ve giderler açısından da tasarruf edilmesini sağlamaktadır. Uygulamaya dâhil edilen öğrencilerde ilk dönemlerde görülen çekingenlik, içine kapanıklık, iletişim ve uyum sorunlarının kısa sürede çözüldüğünü, öğrencilerin daha sosyal ve özgüvenli olduğu, uyum, iletişim, grup faaliyetlerinde aktif olma becerilerinde olumlu değişimler gerçekleştiği gözlemlenmektedir (Yurdabakan & Tektaş, 2013). Ayrıca eğitim yetersizliğinden köyden merkezi bölgelere göç etmek isteyen bireylerin eğitim ihtiyacı giderildiğinden köyden merkeze göçmenin de önüne geçilmektedir (Bostancıoğlu,2002). Taşımalı eğitimin yaygınlaştırılmasının bazı olumlu çıktılarını şu şekilde belirtebiliriz;

- Birleştirilmiş sınıflar uygulaması sonlandırılacak ve öğrenciler kendilerine uygun kademelerdeki öğrencilerle aynı sınıfta olacaklardır.
- Öğrencileri taşınan bölgelerin öğretmen, okul binası gibi ihtiyaçları azalacaktır.
- Her bireyin kesintisiz eğitim olanağı olacaktır.
- Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanacaktır.
- Taşımalı öğrenciler daha iyi fiziksel koşullarda eğitim alma hakkına sahip olacaktır.
- Küçük ölçekli yerleşim yerlerinden gelen öğrenciler daha iyi kültürel ve sportif faaliyetlere sahip olacaktır (Yeşilyurt et al.,2007).

Türkiye'de Fen Eğitimi

Fen, Latince "scire" yani bilmek kökünden türeyen "scientia" kelimesiyle ifade edilmiştir. Scientia kelime anlamı olarak, yanlış anlamak ya da göz ardı etmek yerine bilgiyi işlemek olan "bilgi" anlamını taşımaktadır (Balat,2014). Daha genel bir tanımla fen, bir alanda var olan canlıları ve gerçekleşen olayları incelemek, açıklamak, onlara ilişkin analizlerde, genellemelerde bulunmak, onlarla ilgili ilkeler üretmek ve bu ilkelerle var olabilecek olayları kestirme çabasıdır. " Çepni'ye (2007) göre " ise, doğruyu düşünme, araştırma, bilimsel yöntemler kullanarak düzenli ve basamaklı bilgi edinme ve var olan bilgiye düzen verme, evreni anlama, tanıma çabası olarak tanımlanabilir. Fen eğitiminin disiplin ağı oldukça geniştir. Evrende var olan ve var olabilecek varlıklar, olaylar belirli amaçlar ve sınıflandırmalar doğrultusunda analiz edilir. Cansız doğayla; fizik, yer bilimi, kimya, gök bilimi, aeroloji gibi bilimlerle ilgilenilirken; biyoloji, bitki bilim, anatomi, hayvan bilim gibi bilimlerle de canlı doğa ile ilgilenilir. Oşinografi, agroloji, orman bilimi gibi hem canlı hem de cansız doğayı içeren karma bilim alanları da vardır. Türkiye'de fen bilimleri, 3. sınıftan itibaren 8. sınıfa kadar zorunlu olarak gösterilmektedir. Dersin içerisinde fizik, kimya, biyoloji, astronomi, yerbilimi ve çevre bilimleri konuları yer almaktadır.

İnsanlar gelişen teknoloji ile gün içerisinde çokça karşı karşıya gelmektedir. Okullarda, iş yerlerinde, hastanelerde vb. yerlerde teknolojiyi kullanmak artık neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Teknoloji ve bilim hayatımızın her alanında iç içe olduğumuz iki unsur haline gelmiştir. Bireylerin, çevresi ve var olan evrene karşı ilgili, sorun çözme becerisi yüksek, merak ettiği konularda gözlem ve deneyler yaparak veri toplayabilen, topladığı bu verileri analiz edip yorumlayan, edindiği bu verileri somutlaştırıp diğer insanlarla paylaşabilme yeteneğine sahip olarak yetiştirilmesi; ancak onların "fen okuryazarı" bireyler olarak yetiştirilmesi ile mümkündür (Akgün,2004).

Araştırmanın Önemi

Taşımalı eğitimin amacı eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamaktır. Türkiye'deki eğitim öğretim faaliyetlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Olumlu çıktıları olduğu gibi olumsuz çıktıları da bulunmaktadır. Öğrencilerin merkezi okullardaki derslere yetişebilmek için sabah çok erken saatte uyanmaları gerekmekte ve bu sebeple birçok öğrenci kahvaltı yapmadan derslere girmektedir (Kaya,2006). Planlamada yaşanan aksaklıklardan dolayı merkezi okullarda derslik, yemekhane, laboratuvar yetersizlikleri yaşanmakta ve derslik yetersizliğinden dolayı kalabalık sınıflar oluşmaktadır. " Büyükkıdık & Şimşek (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada" öğrencilerin taşıma merkezindeki okullarda değil de, kendi yerleşim birimlerindeki okullarda eğitim almak istedikleri sonucuna varmışlardır. Yine aynı çalışmada sınıflarına uyum sağlamakta sorun yaşayan, ders başarısının düştüğünü ve yaşadığı sıkıntılardan dolayı okul değiştirmeyi düşünen öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada; öğrencilerin servis araçları için sabah erken kalkıp uzun ve iyi olmayan köy yollarından okula gelmelerinin öğrencilerin derslere, motivasyonu yetersiz ve yorgun girmesine neden olduğu görülmüştür (Bilek & Kaya, 2012). Bu gibi etmenler derse yönelik tutumun dolayısıyla ders başarısının azalmasına sebep olabilmektedir.

Son zamanlarda bir derse olan tutumun ders başarısını nasıl etkilediği konusunda araştırmalar yapılmaktadır. Bir öğrencinin derste aldığı zevk ne kadar artarsa; derse ilgisi, derste verilmesi gereken hedef davranışları kavraması ve konuyu günlük hayatta kullanması da o derece artmaktadır. "Altınok (2004) gerçekleştirdiği çalışmada" tutumun fen bilimleri dersindeki başarıyı etkilediği sonucuna varmıştır. Öğrencilerin başarı güdülerinin yüksek olması için öncelikle derse yönelik tutumları belirlenmeli, elde edilen veri analizlerinin ışığında derse yönelik tutumlarının artırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için, eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintisiz olması amacıyla gerçekleştirilen taşımalı eğitimin öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farka sebep olup olmadığının iyi bir şekilde irdelenmesi ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkiye'nin doğusunda yer alan orta ölçekli bir ilin ilçesinde, taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?

Alt problemler

1. Sosyo-ekonomik durumu farklı olan taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Cinsiyetin taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları etkisi var mıdır?
3. Sınıf düzeyi arttıkça taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var oluşmakta mıdır?
4. Teknolojiye ulaşabilirliğin taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında bir etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan evrende bir konu hakkında kanıya varabilmek için, evren ya da evreni temsil eden örneklemde, var olmuş ya da var olan bir durumu, nesneyi ya da olguyu herhangi bir değişime uğratmadan betimleyerek yapılan bir

bilimsel araştırma modelidir. Tarama modelleri, mevcut olmuş ya da olan bir durumu, olguyu fotoğraflayıp yorumlamaktır (Karasar,2009).

Araştırma Örneklemi

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin doğusunda yer alan orta ölçekli bir ilin, ilçesinde eğitim gören 62'si taşımalı, 57'si merkez öğrencisi olan toplam 119 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca örneklemin 59'u kız, 60'ını de erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Nuhoğlu (2008) tarafından ilköğretim öğrencilerinin fen dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tasarlanan, 5'li likert tipi 20 maddeden oluşan fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada 5 maddeden oluşan demografik özellikleri barındıran kısa bir anketten yararlanılmıştır.

Veri Analizi

Veriler, bir analiz programı ile analiz edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar neticesinde toplam tutum puanları hesaplanmış ve diğer değişkenlerle ilişkileri analiz edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda Bağımsız Gruplar t-Testi, çoklu karşılaştırmalar da ise One Way Anova (Varyans Analizi) kullanılmıştır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında tutum puanlarının ortalama değerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Araştırmanın problemlerine değinmeden önce öğrencilerden elde edilen demografik özellikler Tablo 3.1.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırma Verilerine İlişkin Demografik Bilgiler.

		Taşımalı	Merkez	Toplam	
				Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	33	26	59	%49,57
	Erkek	29	31	60	%50,43
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	9	13	22	%18,48
	6. sınıf	17	16	33	%27,73
	7. sınıf	19	12	31	%26,05
	8. sınıf	17	16	33	%27,74
Gelir Düzeyi	0-2000 TL	2	6	8	%6,73
	2000-4000 TL	22	19	41	%34,45
	4000-6000 TL	21	12	33	%27,73
	6000- üzeri	17	20	37	%31,09
Sahip Olunan Teknolojik Ürünler -Telefon -Tablet -Bilgisayar	Hiç birine sahip değil	13	11	24	%20,17
	Sadece birine sahip	43	22	65	%54,62
	İkisine sahip	3	18	21	%17,65
	Üçüne de sahip	3	6	9	%7,56
TOPLAM		62	57	119	%100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %49,57'si kız, %50,43'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin %55.93 'ünü, erkek öğrencilerin ise %48,33'ünü taşımalı eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Ana Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada taşımalı eğitim gören ve yerleşim yerinde eğitim gören öğrenciler arasında fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek istenmektedir. Örneklem olarak Türkiye'nin doğusunda, orta ölçekli bir ilin, ilçesinde bulunan bir ortaokuldan 62'si taşımalı 57'si yerleşik olarak eğitim gören toplam 119 öğrenci seçkisiz belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine bakmak için normallik testi uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde, taşımalı öğrencilerin (N>50, K-S =.200) ve yerleşim yerinde eğitim gören öğrencilerin (N>50, K-S= .058) olduğundan normal dağılım göstermiştir. Normal dağılım gösterdiği için, aralarındaki ilişkiyi belirleyebilmek için parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3.2.› de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

Taşımalı ve Yerleşik Eğitim Gören Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Puanları t-Testi Analiz Sonuçları.

	N	X(ort)	SS	t	Sd	p
Taşımalı	61	83,30	10,057	-3,010	114	.003
Yerleşik	55	88,02	6,163			

*p<0.05

Yapılan analiz sonucunda, yerinden eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum ortalamalarının, taşımalı eğitim gören öğrencilerin tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Taşımalı eğitim ile yerinden eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bu fark sonucunda, yerinden eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik daha olumlu tutum gösterdiğini söyleyebiliriz.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Taşımalı eğitim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasının fen bilimleri dersine olan tutumlarını nasıl etkilediği belirlenmek istemektedir. Bunu belirlemek için gelir düzeyine göre tutum değerleri Tablo 3.3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1

Gelir Düzeyine Göre Taşımalı Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Gelir Düzeyleri	**N**	**X(Ort)**	**SS**
Gelir Düzeyi 1 0-2000 TL	2	98,00	1,41
Gelir Düzeyi 2 2000-4000 TL	22	85,71	7,19
Gelir Düzeyi 3 4000-6000 TL	21	80,38	9,21
Gelir Düzeyi 4 6000- üzeri	17	84,94	10,10

Elde edilen verilere göre; gelir düzeyi daha düşük olan taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ortalaması (98,00 ve 85,71), gelir düzeyi yüksek olan taşımalı öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ortalamasına (80,38 ve 84,94) göre daha olumludur.

Elde edilen veriler dört farklı gelir düzeyine sınıflandırılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğine bakmak için normallik testi uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde taşımalı eğitim gören öğrencilerden gelir düzeyi 2,3 ve 4 olanların p değerleri 0.05'ten büyük olduğundan veriler %95 güvenle normal dağılmıştır (2 için p=.565, 3 için p= .973, 4 için p=.152). Veriler normal dağılım gösterdiğinden, gelir düzeyine göre öğrencilerin tutumlarına ilişkin varyans analizi için parametrik testlerden olan tek yönlü anova testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3.3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.2

Gelir Düzeyine Göre Taşımalı Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	743,558	3	247,853	3,234	0.029
Gruplar İçi	4368,179	57	76,635		
Toplam	5111,738	60			

*p<0.05

Tablo 3.3.2 'de görüldüğü üzere gelir düzeylerine göre fen bilimleri dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark bulunmuştur (p= .029). Bulunan anlamlı farkın kimin lehine olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testi için varyansların homojenliği analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde varyansların homojen dağıldığı saptanmıştır (p= 0.175, p>0.05). Varyanslar homojen dağıldığından LSD Testi uygulanarak farkın hangi gelir düzeyinin lehine olduğu tespit edilmiş ve gerçekleştirilen analiz Tablo 3.3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.3.

Çoklu Karşılaştırma LSD Testi Analiz Sonuçları.

Gelir Düzeyi (I)	Gelir Düzeyi (II)	Ortamalar Farkı (I-II)	Sh	p
Gelir Düzeyi 1	Gelir Düzeyi 2	12,29	6,48	.063
	Gelir Düzeyi 3	17,62	6,48	.009
	Gelir Düzeyi 4	13,06	6,54	.051
Gelir Düzeyi 2	Gelir Düzeyi 1	-12,29	6,48	.063
	Gelir Düzeyi 3	5,30	2,70	.053
	Gelir Düzeyi 4	0,77	2,86	.788
Gelir Düzeyi 3	Gelir Düzeyi 1	-17,62	6,48	.009
	Gelir Düzeyi 2	-5,33	2,70	.053
	Gelir Düzeyi 4	-4,56	2,86	.116
Gelir Düzeyi 4	Gelir Düzeyi 1	-13,06	6,54	.051
	Gelir Düzeyi 2	-0,77	2,86	.788
	Gelir Düzeyi 3	4,57	2,86	.116

*p<0.05

Tablo 3.3.3'de de görüldüğü üzere; Gelir Düzeyi 1 olan öğrenciler ile Gelir Düzeyi 2 olan öğrenciler arasında fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ortalama farkı 12,29, Gelir Düzeyi 3 olanlarla tutumlarının ortalama farkı 17,62 ve Gelir Düzeyi 4 olan öğrencilerle fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ortalama farkları 13,06 olmaktadır. Gelir düzeyindeki farklılıkların fen bilimleri dersine yönelik tutuma olan anlamlı etkisinin Gelir Düzeyi 1 olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumunda bir azalma olduğu söylenebilir.

Yerinden eğitim gören öğrencilerin gelir düzeylerinin fen bilimleri dersine yönelik tutuma etkisinde ise gelir düzeyi arttıkça fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen verilerin analizleri Tablo 3.3.4. ve Tablo 3.3.5'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.4.

Gelir Düzeylerine Göre Yerinden Eğitim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumuna İlişkin İstatistikler.

Gelir Düzeyleri	N	X(Ort)	SS
Gelir Düzeyi 1 0-2000 TL	5	83,60	1,517
Gelir Düzeyi 2 2000-4000 TL	18	88,56	5,575
Gelir Düzeyi 3 4000-6000 TL	11	91,64	5,104
Gelir Düzeyi 4 6000- üzeri	19	88,42	4,623

Tablo 3.3.5.

Gelir Düzeyine Göre Yerinden Eğitim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları.

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	226,726	3	75,575	3,131	.034
Gruplar İçi	1182,821	49	24,139		
Toplam	1409,547	52			

*p<0.05

Tablo 3.3.5.'de görüldüğü üzere gelir düzeyi ile fen bilimleri dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki vardır (p<.05). Gelir düzeyinin fen bilimleri dersine yönelik tutuma etkisinin belirlenmesi için varyanslar homojen dağıldığından LSD Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre gelir düzeyi arttıkça yerinden eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının da arttığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu problemi için taşımalı eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarında cinsiyetin rolünü belirlemek için veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine bakmak için normallik testi uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde kız (N<50, S-W =0.250) ve erkek öğrencilerin (N<50, S-W= 0.116) anlamlılık değerleri 0.05'ten büyük olduğu için veriler %95 güvenle normal dağılmıştır. Veriler normal dağıldığından, cinsiyetin fen bilimleri dersine yönelik tutumuna etkisinin araştırılması için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.1.

Taşımalı Eğitim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

	N	X(Ort)	SS	t	Sd	p
Kız	34	85,06	9,18	1,555	59	.125
Erkek	27	81,07	10,84			

*p<0.05

Tablo 3.4.1.'de görüldüğü üzere kız öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum ortalamalarının, erkek öğrencilerin ortalamalarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak kız ve erkek öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0.125, p>0.05). Bu bulgu; cinsiyetin, fen bilimleri dersine yönelik tutumda anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle; kız ve erkek öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları birbirine benzerdir denebilir. Öte yandan yerinden eğitim gören öğrencilerin de cinsiyetleriyle fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında Tablo 3.4.2.'de gösterildiği üzere anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.4.2.

Yerinden Eğitim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.

	N	X(Ort)	SS	t	Sd	p
Kız	26	88,88	5,49	0,811	54	.421
Erkek	30	87,53	6,78			

*p<0.05

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde sınıf düzeyinin fen bilimleri dersi tutumuna etkisi araştırılmıştır. Bunun için taşımalı eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarıyla ilgili veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağıldığına bakmak için normallik testi uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde, 5. sınıf için p<0.05 (N<50, S-W= 0.042) olduğundan basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık çarpıklık değerleri +2 ve -2 arasında olduğundan veriler normal dağılmıştır (Basıklık =1.9, Çarpıklık =-1.5). 6, 7 ve 8.sınıf anlamlılık değerleri 0.05'ten büyük olduğu için veriler %95 güvenle normal dağılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden, sınıf düzeyine göre öğrencilerin tutumlarına ilişkin varyans analizi için parametrik testlerden olan tek yönlü anova testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3.5.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5.1.

Sınıf Düzeylerine Göre Taşımalı Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi.

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	759,290	3	253,097	3,379	0.025
Gruplar İçi	4119,693	55	74,904		
Toplam	4878,983	58			

*p < 0.05

Tablo 3.5.1 'de görüldüğü üzere sınıf düzeylerine göre fen bilimleri dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark bulunmuştur (p= .025). Bulunan anlamlı farkın kimin lehine olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testi için varyansların homojenliği analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde varyansların homojen dağılmadığı saptanmıştır (p= 0.002, p<0.05). Varyanslar homojen dağılmadığından Tamhane's T2 Testi uygulanarak farkın hangi sınıf düzeyinin lehine olduğu tespit edilmiş ve gerçekleştirilen analiz Tablo 3.5.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5.2.

Çoklu Karşılaştırma Tamhane's T2 Analiz Sonuçları.

Sınıf Düzeyi I	Sınıf Düzeyi II	Ortalama Farkı I-II	Sh	p
Sınıf Düzeyi 1	Sınıf Düzeyi 2	10,71	2,14	.001
(5. sınıf)	Sınıf Düzeyi 3	11,55	2,32	.000
	Sınıf Düzeyi 4	10,83	3,34	.023
Sınıf Düzeyi 2	Sınıf Düzeyi 1	-10,71	2,14	.001
(6. sınıf)	Sınıf Düzeyi 3	0,83	2,34	1.000
	Sınıf Düzeyi 4	0,12	3,35	1.000
Sınıf Düzeyi 3 (7.sınıf)	Sınıf Düzeyi 1	-11,55	2,32	.000
	Sınıf Düzeyi 2	-0,83	2,34	1.000
	Sınıf Düzeyi 4	-0,72	3,47	1.000
Sınıf Düzeyi 4 (8.sınıf)	Sınıf Düzeyi 1	-10,83	3,34	.023
	Sınıf Düzeyi 2	-0,12	3,35	1.000
	Sınıf Düzeyi 3	0,72	3,47	1.000

*p<0.05

Tablo 3.5.2 incelendiğinde;

- Sınıf düzeyi 1 ile sınıf düzeyi 2 olan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının farkı 10,71, sınıf düzeyi 3 olanlarla fen bilimleri dersine yönelik tutum farkı 11,55, sınıf düzeyi 4 olanlarla ise fen bilimleri dersine yönelik tutum farkı 10,83 olarak bulunmaktadır.
- Sınıf düzeyi değiştikçe meydana gelen fen bilimleri dersine yönelik tutum farkı sınıf düzeyi 1'in lehinedir. Diğer bir değişle sınıf düzeyi arttıkça fen bilimleri dersine yönelik var olan tutumun azaldığı söylenebilir.

Yerinden eğitim öğrencilerin sınıf düzeyi ile fen bilimleri dersine yönelik tutumu araştırıldığında sınıf düzeyi ile fen bilimleri dersine yönelik tutum arasında Tablo 3.5.3'de gösterildiği gibi anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05).

Tablo 3.5.3.

Sınıf Düzeylerine Göre Yerinden Eğitim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analiz Sonuçları.

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	96,503	3	32,168	1,200	.319
Gruplar İçi	1313,044	49	26,797		
Toplam	1409,547	52			

*p<0.05

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu probleminde teknolojiye ulaşabilirliğin fen bilimleri dersine yönelik tutuma etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için öğrencilerin sahip oldukları telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik cihazların varlığı ve öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarıyla ilgili veriler elde edilmiştir. Hiçbir cihaza sahip olmayanlar (Durum1), tek cihaza sahip olanlar (Durum2), iki cihaza sahip olanlar (Durum3) ve üç cihaza da sahip olanlar (Durum4) olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağıldığına bakmak için normallik testi uygulanmıştır. Veriler analiz edildiğinde; Durum1, Durum2 ve Durum3 için p değeri 0.05'ten büyüktür (Durum1 için S-W=0.587, Durum2 için S-W= 0.091, Durum3 için S-W= 0.979). Veriler %95 güvenle normal dağılmıştır. Teknolojiye ulaşabilirliğin fen bilimleri dersi tutumuna etkisinin tespiti için parametrik testlerden olan tek yönlü anova testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3.6.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.6.1.

Teknolojiye Ulaşabilirliğin Taşımalı Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	202,619	3	67,540	.647	.588
Gruplar İçi	6050,865	58	104,325		
Toplam	6253,484	61			

*p<0.05

Tablo 3.6.1. incelendiğinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyüktür. Bu nedenle teknolojiye ulaşabilirlik ile fen bilimleri dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle teknolojik ürünlere sahip olup olmamanın fen bilimleri dersine yönelik tutuma etkisinin olmadığı söylenebilir. Aynı durum yerinden eğitim gören öğrenciler için de söz konusudur. Yerinden eğitim gören öğrencilerin de teknolojiye ulaşabilirliğinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına Tablo 3.6.2'de gösterildiği gibi bir etkisi gözlemlenmemiştir (p>.05).

Tablo 3.6.2.

Teknolojiye Ulaşılabilirliğin Yerinden Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumuna İlişkin Varyans Analiz Sonuçları.

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	186,343	3	62,114	1,699	.179
Gruplar İçi	1864,638	51	36,562		
Toplam	2050,982	54			

*p<0.05

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda temel probleme ve alt probleme ait sonuçlar aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada ortaokula taşımalı devam eden ve yerleşim yerinde eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine olan tutum ortalamalarının 83,30, yerinden eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum ortalamalarının ise 88,02 olduğu saptanmıştır. Taşımalı eğitime dâhil olmayan, evlerinin yakınlarındaki okullarda eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları, taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına göre daha olumludur. Bu sonuca göre, alışkın olunmayan çevrede eğitim görülmesi, öğrencilerin evlerinden uzakta olması fen bilimleri dersine yönelik tutumu olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum yerleşim yerlerinde eğitim göre öğrencilerin lehinedir. Yapılan çalışmalar da taşımalı eğitimin derslere yönelik tutuma olumsuz bir etkisinin olduğunu göstermektedir. "Yüce (2008) çalışmasında" yerinden eğitim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının taşımalı eğitim gören öğrencilere oranla daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

Gelir düzeyinin taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin tutumuna etkisi araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, aile aylık geliri 0-2000 TL arasındaki taşımalı öğrencilerin tutum ortalamaları 98,00, aile aylık geliri 2000-4000 TL arasındakilerin fen bilimleri dersi tutum ortalamaları 85,71, aile aylık geliri 4000-6000 TL arasındakileri öğrencilerin fen bilimleri dersi tutum ortalamaları 80,38 ve aile aylık gelirleri 6000 TL ve üzeri olan taşımalı öğrencilerin fen bilimleri dersi tutum ortalamaları 84,94 bulunmuştur. Elde edilen veriler sonucunda gelir artışının taşımalı öğrencilerin fen bilimlerine dersi tutumuna olumsuz etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Gelir düzeyi arttıkça taşımalı öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında bir azalma gözlenmektedir. Yerinden eğitim gören öğrencilerde ise gelir düzeyi arttıkça fen bilimleri dersine yönelik tutumun da arttığı gözlemlenmektedir.

Cinsiyet farkının fen bilimleri dersi tutumuna etkisi araştırılmıştır. Kız öğrencilerin fen bilimleri dersi tutum ortalamaları 85,06 iken erkek öğrencilerin 81,07'dir. Kızların erkek öğrencilere oranla fen bilimleri tutum ortalamaları daha yüksektir. Yapılan veri analizleri sonucunda cinsiyetin fen bilimleri dersi tutumuna etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde yerinden eğitim gören öğrencilerin de fen bilimleri dersine yönelik tutumlarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu da daha genel bir ifade ile cinsiyetin fen bilimleri dersine yönelik tutumda etkili olmadığını göstermektedir. Yüce (2008) çalışmasında, kız öğrencilerinin sosyal bilimler dersine yönelik tutumunun erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğuna değinirken, cinsiyetin sosyal bilimler dersine yönelik tutuma etkisinin olmadığını açıklamıştır.

Sınıf düzeyinin fen bilimleri dersi tutumuna etkisi araştırılmıştır. Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıflar örneklem olarak seçilmiştir. Taşımalı eğitim gören öğrencilerin fen bilimleri dersi tutum ortalamalarına bakacak olursak; en yüksek ortalama 93,71 ile 5. sınıf öğrencilerine ait olurken, 6 sınıfların ortalamaları 83,00, 7. sınıfların 82,17 ve 8. sınıfların fen bilimleri dersine yönelik tutum ortalamaları 82,88 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; fen bilimleri dersine yönelik tutum taşımalı öğrenciler için, 5. sınıflarda en olumluyken, sınıf düzeyi ilerledikçe fen bilimleri dersine tutumun azaldığı görülmektedir. Ortaokula başlayan bir öğrencinin fen bilimleri dersine yönelik tutumu daha olumluyken, sınıf düzeyi ilerleyip öğrenci 7 ve 8. sınıflara geldiğinde fen bilimleri dersine tutumunun azaldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin sınıflar ilerledikçe fen bilimleri dersinden sıkıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Yaklaşan lise giriş sınavlarında fen bilimleri dersinin önemli bir payı bulunmasından ötürü lise giriş sınav stresinin de fen bilimleri dersine olan tutumun azalmasına sebep olabileceği yorumu yapılabilir. Yerinden eğitim gören öğrenciler de ise sınıf düzeyi ile fen bilimleri dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan araştırmalarda ise sınıf düzeyinin ilerlemesiyle derse yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Teknolojiye ulaşılabilirlik ile taşımalı eğitim öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının ilişkisi araştırılmıştır. Fen bilimleri dersi teknoloji okuryazarlığı konusunda etkili olduğundan, bu problemin araştırılmasının gerekliliği düşünülmüştür. Elde edilen verilerle yapılan analizler neticesinde taşımalı öğrencilerin de yerinden eğitim gören öğrencilerin de sahip olduğu teknolojik ürünlerin fen bilimleri dersi tutumuna etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Başka bir değişle; öğrencinin teknolojik ürünlere sahip olması ya da olmaması fen bilimleri dersine yönelik tutuma etki etmediği yorumu da yapılabilir.

Öneriler

1. Yerinden eğitim gören öğrenciler ile taşımalı eğitim gören öğrenciler arasında fen bilimleri dersine yönelik tutum farkı bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar tutumun başarıyı etkilediği göstermektedir. Bu yüzden taşımalı eğitimde fen bilimleri dersine olan tutumu etkileyen, farklılığa sebep olan nedenler araştırılıp, bu nedenlerin çözüme ulaştırılması ve iyileştirilmesi gerekmektedir.
2. Analiz sonuçlarına göre; gelir düzeyinin artmasını taşımalı öğrencilerde fen bilimleri dersine yönelik tutumu azaltırken, yerinden eğitim gören öğrenciler de ise derse yönelik tutumu arttırmıştır. Bu sonuçların nedenleri araştırılmalıdır. Gerekli görüldüğü kısımlarda sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel alt yapı da incelenmelidir. Elde edilen sonuçlar neticesinde fen bilimleri dersine yönelik tutumun iyileştirilmesi yapılmalıdır.
3. Tıpkı bu araştırmada olduğu gibi gerek taşımalı eğitim üzerine yapılan çalışmalarda gerek tutum araştırma çalışmalarında genellikle kız öğrencilerin derslere yönelik tutumları erkek öğrencilere oranla daha olumludur. Bunun sebepleri araştırmalı, erkek öğrencilerin tutumlarının artırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça fen bilimleri dersine olan tutumlarının azalmasının önüne geçebilmek için öncelikle sınıf düzeyleri arttıkça tutumun neden düştüğünün araştırılması ve sonrasında bu tutumu artırmak için neler yapılabileceği araştırılmalıdır.

Kaynakça

Akgün, A. ve Gönen, S. (2004). Çözünme ve fiziksel değişim ilişkisi konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesinde çalışma yapraklarının önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(10), 22-37.

Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum.* Doktara tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arı, A. (2000). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, taşımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi (25. Baskı).* Ankara: PegemA.

Balat, G.U. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi.* Ankara: PegemA.

Bayar, R. (2004).Cumhuriyet döneminde Türkiye'nin arazi bölünüşü ve tarım alanlarındaki değişmeler. *Coğrafi Bilimler Dergisi,* 2 (1), 41-55.

Bilek, M. ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(3), 609-632.

Bostancıoğlu, M. (2002). *TBMM Soru Önergesi*. Ankara: Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.

Büyükkıdık, S. ve Şimşek, A. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşımalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *Elementary Education Online,* 16(1), 15-34.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Ankara: Celepler Matbaacılık.

Kaya, N.Ç. (2006). Taşımalı eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi,* 46, 105-116.

MEB,(1973).*Milli eğitim temel kanunu*. 13 Ocak 2020 tarihinde, https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden alınmıştır.

MEB,(2019). *Milli eğitim istatistikleri.* 15 Ocak 2020 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden alınmıştır.

Recepoğlu, E. (2006). *Taşımalı ilköğretim uygulamasında taşıma merkezi olan ilköğretim okullarının sorunları Çankırı, Karabük ve Kastamonu ili örneği.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taşkıran, B. (2010). *Taşımalı eğitim merkezlerinde öğrenci başarısının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

TBMM, *1982 Anayasası.* 11 Ocak 2020 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden alınmıştır.

Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A. ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımalı eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(19), 197-213.

Yurdabakan, İ., Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15(3), 511-527.

Yüce, S. (2008). *Taşımalı eğitim öğretim yapan ilköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ VE MATEMATİK DERSLERİNİ İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Betül Tekerek, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, btekerek@ksu.edu.tr

Gamze Büyükkurt, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, gamzebuyukkurt@gmail.com

Öz

Bilgi çağı olan günümüzde; bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, yaratıcı düşünen, risk alabilen, okuryazarlık çerçevesinde problemlere çözüm üreten, uyum sağlayabilen, iş birliği ve liderlik yapabilen, esnek düşünen ve iletişim kurabilen girişimci bireylere ihtiyaç vardır. STEM eğitimi, bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için önemli bir eğitim yaklaşımı olmakla birlikte, içerdiği disiplinlerin ilişkili olarak anlamlı hale gelebileceğini öngörmektedir. Özellikle fen bilimleri ve matematiğin doğasında var olan ilişki, STEM yaklaşımı ile bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerin verilen örnek olay üzerinde fen bilimlerindeki ışığın yayılması ve matematikteki geometrik cisimler ve çizimler konularını ilişkilendirme düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırmalardan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiş, Akdeniz bölgesinde bir il merkezinde yer alan bir devlet ortaokulundaki 5. Sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 4 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler örnek olayı okuyup anladıktan sonra uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan 14 soruyu ellerindeki kâğıda çizerek ve açıklayarak cevaplamışlardır. Öğrencilerin soruları cevaplarken yaptıkları açıklamalar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar öğrencilerin fen bilimleri kavramlarını ifade edebilmeleri, matematik kavramlarını ifade edebilmeleri ve fen bilimleri ve matematik ilişkisini fark edebilmeleridir.

Anahtar Kelimeler: *fen bilimleri, matematik, disiplinler arası çalışmalar, 5. sınıf öğrencileri.*

Abstract

In the information age, we need entrepreneurial individuals who can access information, use information, think creatively, take risks, produce solutions to problems within the framework of literacy, adapt, cooperate and Lead, think flexibly and communicate, not individuals who memorize information. STEM education is an important educational approach to educate individuals with these characteristics and it predicts that the disciplines in STEM may become meaningful when they related to each other. In particular, the natural relationship in science and mathematics is revealed once again by the STEM approach. The aim of this study is to reveal fifth graders' level of to be able to form relation between science and mathematics concepts. Case study from qualitative research methods was used in the study. The participants consist of four volunteer students from the fifth-grade level in a state middle school located in a provincial center in the Mediterranean region. First, the students read and understood a given case, then 14 open-ended questions prepared based on the expert opinions were asked to them. The conversation between the researcher and the students were recorded by a voice recorder. Content analysis was used in the analysis of the data. Three main titles were obtained from the data; to be able to explain science concepts, to be able to explain mathematics concepts, to be able to explain/notice the relation between science and mathematics.

Keywords: *science, mathematics, interdisciplinary study, 5th grade students.*

Giriş

Matematik çoğu bilim dalının dayandırıldığı bir bilim olmakla birlikte, özel olarak fen bilimleri konularında matematiğin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ön öğrenmeleri ve öğrenilecek konular arasında

ilişki kurmak fen bilimleri ve matematik konuları açısından oldukça anlamlı olacaktır (Deringöl ve Gülten, 2016). Fen bilimleri başta olmak üzere matematik bilgisi öğretimi etkileyen bir unsurdur (Bütüner ve Uzun, 2011). Ayrıca fen konularının günlük hayattaki konu ve kavramları içerdiği düşünüldüğünde matematik ve fen bilimlerinin birçok ortak kavramı olduğu söylenebilir (Yeniterzi ve Işıksal-Bostan, 2015). Hem fen bilimleri hem de matematik derslerinde görülen en önemli sorunlardan birisinin içeriklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinde zorluk yaşanması olduğu söylenebilir (Aladağ Bakır, 2018). Bu bilgiler ışığında bu iki ders için yaşanabilecek başarısızlığının sebebi olarak, hem bu derslerin kendi içerisinde günlük hayatla ilişkisinin kurulamaması hem de bu iki dersi birbiriyle ilişkilendirememe durumundan kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Fenle matematiğin iç içe olduğu, fen olmadan matematiğin olmayacağı söylenmektedir (Deringöl ve Gülten, 2016). Bu bakımdan fen ile matematik dersleri birbiriyle ilişkilendirilmesi gerektiği söylenebilir. Kaya (2007) fen ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesini, deneyimlerin bir arada kullanıldığı bir eğitim anlayışının gerekliliği olarak görmektedir.

Alan yazın incelendiğinde fen ve matematiği ilişkilendirildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Deveci (2010) 6. sınıf öğrencileriyle uyguladığı çalışmasında fen ve matematik entegrasyonunun akademik başarıları ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak başarı açısından deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı olmayan bir fark bulunurken, kalıcılık açısından ise deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Alp (2010) çalışmasında disiplinler arası öğretim yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan öğrenme ortamlarının 8. sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının olasılık konusundaki başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Aladağ Bakır (2018) çalışmasında 324 ortaokul öğrencisinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan matematiksel kavramları kazanma durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Işığın farklı yüzeylerde yansımasının ışın çizimi ile gösterilmesini hedefleyen kazanımla ilgili olarak sorulan soruya verilen cevaplarda doğru cevap sayısının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematik ve fen dersi notları ile "fen bilimleri dersindeki matematik kavramlarının kazanım testleri" arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gelen ve yansıyan ışın ile normal kavramlarının ilişkisinin ifade edilmesine yönelik soruda gelen ve yansıyan açıları öğrencilerin yarısına yakının hatalı olarak konumlandırdığı bulunmuştur.

Literatürde yer alan bu çalışmalarda öğrencilerin ışık konusunda ciddi bir zorluk yaşamıyor olmalarına karşın, bu konulara ait kavramların matematikle ilişkisinin olduğu noktalarda sorun yaşadıkları söylenebilir. Ancak öğrencilerin bu ilişkileri nasıl kurduklarını ve ne tür sorunlar yaşadıklarını derinlemesine birebir görüşmeler yoluyla inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma bu noktadaki eksikliğin giderilmesi için katkı sağlayabilmek adına önemli olabilir. Bu bağlamda, çalışma öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde ışığın yayılması konusunda yer alan "Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir. Işığın yansımasında gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar." (MEB, 2018, ss. 28) kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan örnek durum üzerinde fen ve matematik kavramlarını ne düzeyde ilişkilendirdiklerini ve ne tür zorluklar yaşadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. "Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olmakla birlikte bir olayı tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin açıklamaları geliştirmek, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır" (Büyüköztürk, 2018, ss. 23).

Katılımcılar

Araştırma da çalışma grubunu seçmek için amaçlı örneklem yönteminden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında, Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet ortaokulunda 5. sınıftaki dört öğrenciye uygulanmıştır. Bu dört öğrencinin ikisi kız, ikisi erkektir. Öğrencilerin 4. sınıf fen bilimleri ve matematik yılsonu ortalamalarına ait bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

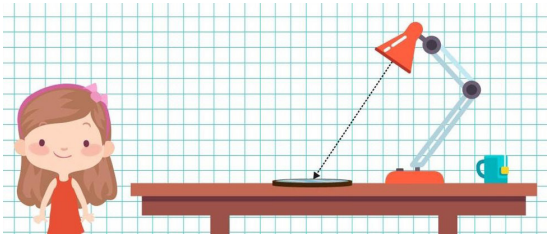
Tablo1: Katılımcıların 4. sınıftaki fen bilimleri ve matematik yılsonu ders notları ve bu derslerle ilgili kısa düşünceleri

Öğrenci	4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Notu	4. sınıf Matematik Dersi Notu	Her iki dersle ilgili kısa düşüncesi
Ö1	88	82	Matematik ve fen bilimleri dersini seviyorum fakat derste tam olarak yapamıyorum.
Ö2	63	60	Fen bilimleri ve matematik dersini sevmiyorum çünkü derste yapamıyorum.
Ö3	100	99	Fen bilimleri ve matematik dersini seviyorum.
Ö4	92	78	Fen bilimleri ve matematik dersini seviyorum fakat derste çok yapamıyorum.

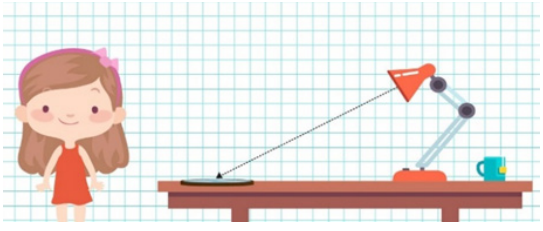
Veri Toplama Süreci

İlk olarak beşinci sınıf fen bilimleri ve matematik ders kitapları incelenmiş, fen ve matematik öğretim programı temel alınarak ilişki yapılan ve yapılabilecek konuların listesi çıkartılmıştır. Daha sonra, konular içerisinden fen bilimlerinden ışığın yayılması ve matematikten temel geometrik cisimler ve çizimler konuları belirlenmiştir. Bu konuların ilişkilendirilebileceği iki ayrı örnek olay yazılmıştır. Bu örnek olaylar bir matematik ve bir fen bilimleri alanından toplam iki alan uzmanına gösterilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Her olayın sonuna duruma uygun olarak hazırlanmış 14 tane kısa soru yine uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenerek eklenmiştir. Bu sorular fen ve matematik ile ilgili kavramların tanımlanmasını, bu kavramların örnek olayda gösterilmesini ve her iki derse ait kavramlar arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğunun ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanmıştır. Örnek olayların hangisinin uygulanması gerektiğini belirlemek için ayrı ayrı okullarda öğrenim gören iki 5. sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda ikinci olayın daha kolay anlaşılabildiği sonucuna varılarak asıl çalışmada kullanılmaya karar verilmiştir. 4 öğrenciye ilk olarak olay gösterilmiş, okuyup anlaması için gerekli zaman verilmiştir. Daha sonra hazırlanan sorular sırasıyla öğrenciye sorulmuş ve öğrencinin kâğıt üzerinde çizimler yaparak cevap vermesine izin verilmiştir. Çizim yaptıkları kâğıtlar da analiz aşamasında kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler soruları cevaplarken ses kaydı alınmıştır. Uygulamaların süresi 12-22 dakika sürmüştür. Kullanılan örnek olay şu şekildedir:

Rüveyda okula gitmek için hazırlanmaya başlamıştı. Masada bulunan aynaya bakarak saçlarını tarayacaktı. Aynada kendisini tam olarak göremedi. Aynanın yerini değiştirdi. Aynayı 1 konumundan 2 konumuna getirdiğinde kendisini tam olarak görebildiğini fark etti. Rüveyda bunun nasıl olduğunu düşünmeye başladı. (Şekil 1a ve Şekil 1b.)



Şekil 1a: Örnek olay ile ilgili görsel-1. Konum



Şekil 1b: Örnek olay ile ilgili görsel-2. Konum

Öğrencilerle gerçekleştirilen mülakatta kullanılan sorulardan bazıları şu şekildedir:

1. Rüveyda aynanın yerini değiştirdiği zaman neden kendisini daha iyi görmüştür?
2. Işık kaynağı nedir? Yansıtıcı yüzey nedir? Işın nedir? Işık ışını nedir? Açı nedir?
3. Lambadan çıkan ışığın, Rüveyda'nın gözüne gelene kadar nasıl bir yol izlediğini 1 ve 2. Konum için çiziniz.
4. 1. konumdaki ışık ışınları nelerdir? Gösteriniz.
5. 2. konumdaki ışık ışınları nelerdir? Gösteriniz.

Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunarak uygun kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar arasındaki ortak ya da farklı temalar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin cevapları doğru (2 puan), kısmen doğru (1 puan), yanlış (0 puan), şeklinde puanlamıştır. Verilen cevap doğru ve doğru şekilde açıklanmışsa doğru, doğru cevap verilmiş fakat açıklama yapıl(a)mamışsa kısmen doğru ve yanlış veya boş ise yanlış olarak kodlanmıştır. Bu puanlamanın nasıl yapıldığı ile ilgili bir örnek aşağıda sunulmaktadır.

"Rüveyda aynanın yerini değiştirdiği zaman neden kendisini daha iyi görmüştür?" sorusuna öğrencilerin "gelme açısı değiştiğinden dolayı yansıma açısının da değişerek Rüveyda kendini daha iyi görmüştür." cevabını vermeleri beklenmiştir. Ö1 kodlu öğrencinin "kendisini daha iyi görebilmek için aynanın yerini değiştirmiştir" cevabı yanlış olduğu için 0 puan almıştır. Ö2 kodlu öğrencinin "aynanın yeri değişince ışığın yansıması da değişmiş bu yüzden kendini daha iyi görmüştür." cevabında ışığın yansıması ile ilgili değişimi söylemiş fakat tam olarak gelme ve yansıma açılarını ifade edemediği için cevabı kısmen doğru olarak kabul edilmiş ve 1 puan almıştır. Doğru cevap veren Ö3 kodlu öğrenci ise "gelme açısı değiştiği için yansıma açısı da değiştiğinden kendini daha net görmüştür." cevabı ile 2 puan almıştır.

Bulgular

Öğrencilerin cevapları sorular baz alınarak kodlanmıştır. Işığın yayılması ve temel geometrik cisimler ve çizimler konularına ait kavramları ifade edebilme durumları ile bu konuları ne kadar ve nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik olarak başlıklar belirlenmiştir. Bulgular üç ana başlık halinde sunulmuştur. Bu başlıklar "Öğrencilerin fen bilimleri kavramlarını ifade edebilme durumları", "Öğrencilerin matematik kavramlarını ifade edebilme durumları" ve "Öğrencilerin verilen olaydaki fen bilimleri ve matematik ilişkisini fark edebilme durumları"dır.

1- Öğrencilerin fen bilimleri kavramlarını ifade edebilme durumları

1.1- Yansıtıcı yüzey değiştiğinde oluşan durumu sorgulama

Öğrencilerden aynanı yeri değiştiği zaman neden Rüveyda'nın kendisini görebildiği konusunda yorum yapmaları gereken durumda; ışık ışınının yüzeye gelme açısı değiştiğinden yansıma açısının da değişerek Rüveyda'nın kendini daha iyi gördüğünü söylemesi beklenmiştir. Öğrencilerden Ö3 ve Ö4 doğru cevap vermişlerdir. Örneğin Ö4 "birinci konumda ışık aynadan başka tarafa yansıyordu. Bu yüzden kendini göremiyordu. İkinci konumda aynanın yeri değişince ışık, gözüne yansıdı kendini gördü." Şeklinde bir açıklama yapmıştır. Ö2 "aynanın yeri değişince ışığın yansıması da değişmiş bu yüzden kendini daha iyi görmüştür." şeklinde yorum yaparak kısmen doğru cevap vermiştir. Ö1 ise "kendisini daha iyi görebilmek için aynanın yerini değiştirmiştir." şeklinde açıklama yaparak yanlış cevap vermiş ve ışığın yansıması durumunu düşünememiştir.

1.2- Örnek olaydaki nesneleri ışık kaynağı, yansıtıcı yüzey ve ışık ışını kavramlarıyla ilişkilendirebilme

Öğrencilerden ışığın yayılması konusundaki Işık kaynağı, yansıtıcı yüzey ve ışık ışını kavramları örnek olaydaki nesnelerle ile ilişkilendirilmesi istenmiştir. Öğrencilerin ışık kaynağını çalışma lambası, yansıtıcı yüzeyi ayna, ışık ışınını da bir ışık kaynağından çıkan ve ışığın yolunu belirten ışınlar şeklinde açıklayarak lambadan çıkan ışınlar olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Cevaplar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo2: Öğrencilerin örnek olaydaki nesneleri ışık kaynağı, yansıtıcı yüzey ve ışık ışını kavramlarıyla ilişkilendirebilme düzeyleri

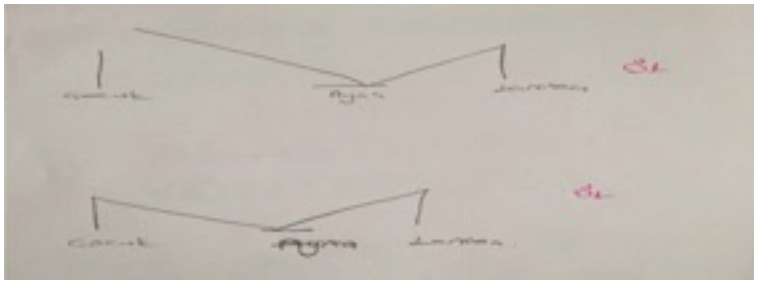
Öğrenci	Işık kaynağı	Yansıtıcı yüzey	Işık ışını
Ö1	Çalışma lambası (2p)	Ayna (2p)	Hatırlamıyorum (0p)
Ö2	Lamba (2p)	Ayna (2p)	Hatırlamıyorum (0p)
Ö3	Lamba (2p)	Ayna (2p)	Hatırlamıyorum (0p)
Ö4	Işık yansıtan şey, buradaki ışık kaynağı lamba (2p)	Ayna (2p)	Işığın bir yere yansıyıp onun gözümüzle görünmüş hali. (1p)

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi öğrencilerin hepsi örnek olaydaki ışık kaynağı ve yansıtıcı yüzeyi doğru olarak belirleyebilmelerine rağmen, ışık ışını kavramını hem tanımlayamamış hem de çizimle bile gösterememiştir. Sadece Ö4 kendi cümleleriyle kısmen de olsa açıklamaya çalışmıştır.

1.3- Farklı konumlardaki ışık ışınları ve normali gösterebilme

Öğrencilerin hepsi, ışık kaynağından çıkan ışık ışınlarının aynanın 1. Ve 2. konumlarında nasıl bir yol izlediği ile ilgili olarak doğru çizimler yaparak doğru açıklamalarda bulunmuşlardır. Örneğin Ö1 Şekil 1'deki gibi bir çizim yapmıştır.

Şekil1: Ö1 kodlu öğrencinin aynanın farklı konumlarında ışık ışınının izlediği yolu gösterdiği çizim



Ö1 üstte görünen 1. konum için yaptığı çizimini "Lambadan gelmiş, aynadan yansımış ama Rüveyda'nın gözüne gelmemiş" ve 2. konum için yaptığı çizimini de "Lambadan gelmiş, aynadan yansımış Rüveyda'nın gözüne gelmiş, görmüş." şeklinde ifadelerle açıklamıştır.

Öğrencilerden her iki konumdaki ışık ışınlarını göstererek bunların özel isimlerini belirtmeleri istendiğinde Ö4 dışındaki diğer öğrenciler bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Ö4 gelen ve yansıyan ışınları doğru şekilde çizimlerini yaparak göstermiştir. Ayrıca aynanın yüzeyine dik olarak çizilen hayali çizgiyi şekil üzerinde çizerek tanımlamaları istendiğinde Ö1 ve Ö2 hatırlamadıklarını söylemiş, Ö3 ve Ö4 ise normali doğru şekilde çizip açıklayabilmiştir.

1.4- Gelme açısı ve yansıma açısını ifade edebilme

Öğrencilerin lambadan aynaya gelen ışın ile normal arasındaki açıyı ve aynadan Rüveyda'nın gözüne yansıyan ışın ile normal arasındaki açıyı tanımlamaları istenmiştir. Dört öğrencinin de gelme ve yansıma açılarını doğru şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin 3ünün gelen ışın ve yansıyan ışın kavramlarını hatırlamadıklarını ifade etmelerine rağmen, gelme açısı ve yansıma açısı kavramlarını fark edebildikleri görülmüştür.

1.5- Farklı durumlardaki gelme ve yansıma açılarını karşılaştırma

Öğrenciler 1. Ve 2. konumlarındaki gelme ve yansıma açılarının ölçülerini yorumlayarak karşılaştırmaları istenmiştir. Aynanın 2. konumundaki gelme açısının ölçüsünün arttığını fark etmeleri beklenmiştir. Ö2

dışındaki öğrencilerin bu artışı fark ettiği ve doğru açıklamaları yaptığı görülmüştür. Ö2 "Açıların değişmediğini düşünüyorum sadece." Şeklinde cevaplamıştır. Doğru cevap veren öğrenciler yansıma açısı için de benzer şekilde açıklamalar yapmışlardır.

2- Öğrencilerin matematik kavramlarını ifade edebilme durumları

Öğrencilerin örnek olay içerisinde geçen matematik kavramlarını nasıl algıladıkları ve tanımladıklarına da odaklanılmıştır. Işın ve açı kavramları ile ölçülerine göre açı çeşitleri örnek olay içerisine yerleştirilmiş idi. Öğrencilerin bu kavramları ne düzeyde algıladıkları "ışın ve açı kavramını ifade edebilme durumları, gelme açısı ve yansıma açısı çeşidini ifade edebilme ve yansıtıcı yüzey ve normal arasındaki açının çeşidini ifade edebilme" şeklinde üç başlıkta incelenmiştir.

2.1- Işın ve açı kavramını ifade edebilme durumları

Öğrencilerin ışığın yayılması konusunda sıkça kullanmış oldukları ışın ve açı matematiksel kavramlarını tanımlamaları ve çizimlerle göstermeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo3: Öğrencilerin ışın ve açı kavramını ifade edebilme durumları

Öğrenci	Işın	Açı
Ö1	Doğrusal yönde yayılır. (1p)	Bilmiyorum. (0p)
Ö2	Tam hatırlamıyorum ama şeklini çizerim. (1p)	Bilmiyorum. (0p)
Ö3	Bir yerden başlayıp sonsuza kadar önüne bir engel çıkmadıkça gidebilen ışıktır. (1p)	İki doğrunun birleştiği noktaya denir. (0p)
Ö4	Bir tarafı sonsuza giden diğer tarafı kapalı doğru. (1p)	Birbirine kesişen iki doğrunun oluşturduğu noktaya denir. (0p)

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin hepsinin cevapları ışınla ilgili prototip şekli çizebildikleri ancak doğru tanım yapamadıkları için kısmen doğru olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hiç birisinin açı ile ilgili doğru bir tanım yapamadıkları görülmüştür.

2.3- Gelme açısının ve yansıma açısının çeşidini ifade edebilme

Öğrencilerden 1. Ve 2. konum için lambadan aynaya gelen ışık ışınının normalle yaptığı açının ve aynadan Rüveyda'nın gözüne yansıyan ışık ışınının normalle yaptığı açının ne çeşit açılar olduğu sorulmuştur. Ö1 ve Ö2 bu soruları boş bırakmıştır. Ö3 "Dar açı, dik açı olarak soruyorsun sanırsam, dar açıdır." ve Ö4 "Fotoğrafa göre o zaman şöyle olursa (göstererek ve çizerek) dar açıdır." Şeklinde açıklamalarda bulunarak bu açıların dar açı olduklarını doğru olarak ifade etmişlerdir.

2.4- Yansıtıcı yüzey ve normal arasındaki açının ölçüsünün çeşidini ifade edebilme

Öğrencilerin verilen örnek olaydaki yansıtıcı yüzeyle normalin yaptığı açının çeşidinin dik açı olduğunu bilerek ölçüsünün 90 derece olduğunu bilmeleri beklenmektedir. Gelme ve yansıma açılarının çeşitlerinin ifade edilmesine benzer olarak, Ö1 ve Ö2 bu diklikle ilgili bir cevap verememiştir. Ö3 ve Ö4 ise doğru cevabı rahatlıkla söyleyebilmiştir. Ö3 "Normali yüzeye dik olarak çizdik zaten, dik açıdır." Şeklinde cevabını açıklamıştır.

3- Öğrencilerin verilen olaydaki fen bilimleri ve matematik ilişkisini fark edebilmeleri

Son olarak öğrencilerin kullanılan örnek olay içerisinde verilen durumu hangi kavramları kullanarak çözmeye çalıştıklarına odaklanmaları istenmiştir. Örnek olayda matematik dersi kapsamında ışın, açı, açı çeşitleri, dar açı dik açı ve fen bilimleri dersi kapsamında da ışığın yansıması, gelen ışın, yansıyan ışın, gelme açısı, yansıma açısı, yüzeyin normali ve ışık ışını kavramlarının ilişkilendirildiği bir durum kullanılmıştı. Öğrencilerin hepsi bu kavramları fark ederek geçmiş bilgilerini hatırladıklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ışığın yayılması ve temel geometrik cisimler ve çizimler konularında fen ve matematik ilişkilendirmesi açısından incelenmesini içermektedir.

Araştırmada örnek olay üzerindeki sorulara verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin soruları tek bir disipline ait kavramlara odaklı olarak cevap vermeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çoğunlukla fen kavramlarına odaklandıkları ve matematikle ilgili sorulan soruların çoğunda yeterli cevap vermedikleri görülmüştür. Bu noktada fen ve matematik arasında oldukça ilişkili olan konularda bile öğrencilerin kavramları ifade etmelerinde ve ilişkilendirmelerinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Yapılacak anlamlı ilişkilendirmelerin öğrenciler tarafından fark edilebilmesi bu tür sorunları ortadan kaldırabilir (Deringöl, 2016; Temel ve Dündar, 2015).

Öğrencilerin cevapları genel olarak incelendiğinde, fen ve matematik kavramları ile ilgili olarak en çok doğru cevap veren öğrencilerin sırasıyla Ö3 ve Ö4 olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin bir önceki yıldaki fen bilimleri ve matematik başarı puanlarına bakıldığında, Ö3 gibi başarılı öğrencilerin ilişkilendirme gerektiren soruları da daha kolay cevaplayabildiği söylenebilir. Ancak her iki derste de iyi ortalama başarı puanına sahip olan Ö1'in soruların çoğuna cevap vermekte zorlandığı görülmüştür. Bunun da öğrencilerin fen ve matematikte ayrı ayrı başarılı olmalarının, ilişkilendirilmiş fen ve matematik sorularında da aynı performansı göstermelerini beklemenin doğru olmayacağına bir örnek teşkil ettiği söylenebilir. Sonuç olarak, örnek olay içerisinde öğrencilerin fen ve matematik kavramlarını ilişkilendirebilme düzeylerinin beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Bu çalışma beşinci sınıf ışığın yayılması ve temel geometrik cisimler ve çizimler konusuyla sınırlıdır. Araştırmaya ışığın yayılması ünitesinden dağınık ve düzgün yansıma konusu eklenerek araştırma konusu genişletilebilir. Diğer fen ve matematik konuları açısından da çalışma tekrarlanabilir. Araştırma beş öğrenci uygulama yapılarak sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcı sayısı arttırılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aladağ Bakır, K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan matematiksel kavramları kazanma durumlarına yönelik disiplinler arası bir çalışma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Alp, E. (2010). *Disiplinler arası öğretim yaklaşımının öğrencilerin olasılık konusundaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bütüner, S. Ö. & Uzun, S. (2011). Fen öğretiminde karşılaşılan matematik temelli sıkıntılar: Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübelerinden yansımalar. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 262-272.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Deringöl, Y. & Gülten, D. (2016). Öğretmen Adaylarının "Fen eğitiminde matematiğin kullanılması" ile ilgili görüşleri: bir metafor analizi çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,5(1)*, 43-50.

Deveci. Ö. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaya, D. (2007). *Fen ve matematik hibritasyonlu konuların öğretilmesi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.

Yeniterzi B. & Işıksal-Bostan, M. (2015), 7. Sınıf matematik öğretmen kılavuz kitabının matematik ve fen derslerinin ilişkilendirilmesi açısından incelenmesi, *İlköğretim Online, 14*(2), 407-420.

STEM Eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına ve Beceri Gelişimine Etkisi: Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Meta-Sentezi

Hülya ASLAN EFE, Dicle Üniversitesi, Türkiye, hulyaefe@dicle.edu.tr

Güldan GÜN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, gldn_gn@hotmail.com

Öz

Günümüzde teknolojik gelişmelerin yönü eğitim sistemlerinde teknoloji kullanımını arttırmıştır. Sınıflarda teknoloji kullanımı eğitimsel süreçlere bakış açılarının yönünü değiştirmiştir. Aynı zamanda gelecek nesil iş gücünde aranacak özellikler listesine yenilerinin eklenmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nin öncülüğünde dünya genelinde STEM eğitimi kazanımları öğretim programlarına entegre edilmeye başlanmıştır. 2018 yılı itibariyle de ülkemizde programlar STEM eğitimi kazanımlarını içerecek şekilde güncellenmiştir. STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını kullanarak yaşam ile uyumlu uygulamalara dayanan ve 21. yüzyıl becerileri ile bütünleştirilen organize bir öğrenme döngüsünü kapsamaktadır. Uluslararası literatürde STEM eğitiminin, disiplinler arası öğrenme ile öğrencilerin farklı özellikleri üzerinde büyük bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu etkinin ülkemizde ne düzeyde olduğunun ortaya konabilmesi adına Türkiye'de, 2015-2019 yılları arasında STEM eğitiminin etkisini araştıran çok sayıda lisansüstü tez hazırlanmış ve akademik makaleler yayınlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ise Türkiye'de STEM eğitiminin fen başarısına ve beceri geliştirmeye etkisini araştıran yüksek lisans tezlerinin meta sentez yöntemini kullanarak genel bir çerçevesini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda STEM eğitimi ile ilgili yapılan tezlere YÖK Ulusal Tez merkezinden ve çeşitli arama motorları kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama için "STEM" ve "FeTeMM" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmada meta sentez yöntemine uygun olarak tezler X_1,X_2, …… ,X_{202} şeklinde kodlanmış ve yıllarına göre sıralanmışlardır. Daha sonra tezlerin kod numaraları, yazarı, kabul edildiği yıl, tez adı, araştırma modeli ve veri toplama aracı tablo haline getirilmiştir. Sonrasında ise tezlerin temaları oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken yüksek lisans araştırmalarının bağımlı değişkenleri temel alınmıştır. 202 yüksek lisans tezinin 17 tanesi STEM ve Fen Başarısı, 7 tanesi ise STEM ve Beceri Geliştirme, 12 tanesi de her iki tema başlığı altına kodlanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplam 36 yüksek lisans tezi meta sentez yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarılarında etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca STEM etkinlikleri ile eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı yaptığı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra STEM eğitimiyle ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları problemler karşında daha rahat çözüm üretebildikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *STEM, Fen bilimleri, Başarı, Beceri, Meta-Sentez*

Abstract

Today, the direction of technological developments has increased the use of technology in education systems. The use of technology in the classroom has changed the direction of their perspectives on educational processes. It also caused thr new ones to be added to the list of features to be sought in the next generation workforce. In this context, STEM education acquisitions throughout the world have been started to be integrated into the curriculum, led by the United States. By 2018, the programs in our country have been updated to include STEM education achievements. STEM education covers an organized learning cycle based on practices compatible with life using science, technology, engineering and mathematics and integrated with 21st century skills. In the international literature, it is emphasized that STEM education has a great impact on different characteristics of students with interdisciplinary learning. This effectively on behalf of our country in Turkey can be demonstrated to be at what level, investigating the impact of STEM education between the years 2015-2019 prepared numerous post-graduate dissertations and academic papers have been published. The purpose of this study using the science achievement of Turkey in STEM education and skill development of the master's thesis explores the impact of the meta-synthesis method to provide a general framework. For this purpose, theses related to STEM education have been reached by using National Thesis Center and various search engines. "STEM" and "FeTeMM" keywords

were used for scanning. In accordance with meta-synthesis method, theses are coded as X_1, X_2, …… , X_{202} and ranked according to years. Later, the code numbers of the theses, the author, the year they were accepted, the thesis name, the research model and the data collection tool were turned into a table. Later, the themes of the theses were created. Dependent variables of master's studies are based on while creating themes. Of the 202 master theses, 17 were coded under STEM and Science Achievement, 7 were STEM and Skill Development, and 12 were coded under both themes. Within the scope of this research, 36 master theses have been examined by using meta-synthesis method. As a result of the research, it was revealed that STEM education was effective in the science course achievement of secondary school students. In addition, STEM activities emphasize that education contributes to the development of students' scientific process skills. In addition, it was concluded that STEM education provides more comfortable solutions to the problems faced by secondary school students.

Keywords: *STEM, Science, Achievement, Skill, Meta-Synthesis*

Giriş

Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi, mevcut eğitim trendleri arasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Berlin & Lee, 2005; Kuenzi, 2008; Reiss & Holman, 2007). STEM, on yıldan fazla süre, ulusal ve uluslararası tartışmaların odağı durumundadır. Değişen küresel ekonominin zorlukları tarafından yönlendirilen ve STEM temelli iş gücü eksikliğinin sekteğe uğrattığı iş dünyasının ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı sorusu endişe yaratmaktadır (Ritz ve Fan, 2014; Kennedy ve Odell, 2014). Hükümetlerin ise bu zorlukları aşmalarının yolu STEM eğitim reformu sürecini nasıl yürüttükleri ile yakından ilgilidir. STEM yeterlilikleri küresel çapta artan bir ilgi görmektedir ve bu beceriler yalnızca belirli STEM meslekleri ile sınırlı kalmamaktadır (Marginson, Tytler, Freeman ve Roberts, 2013). İnovasyonu, üretkenliği ve genel ekonomik büyümeyi teşvik etmek için gerekli olduğu düşünülen STEM eğitimi, birçok ülkede kritik olarak görülmektedir (Charette, 2013; Hopkins, Forgasz, Corrigan ve Panizzon, 2014). Özellikle uluslararası karşılaştırmalı değerlendirmelerden elde edilen sonuçların analizi, STEM eğitimini daha da önemli hale getirmiştir (OECD, 2016). Bireysel STEM konu disiplinlerini sunmanın en iyi yollarını belirlemek için yenilikçi STEM odaklı faaliyetlerin gelişimini araştırmak için çok sayıda ulusal ve uluslararası proje yürütülmektedir (Clark, 2013; Capraro, Capraro ve Morgan, 2013; Akgündüz vd. 2015). Bu projelerin sonuçları STEM entegrasyonunun önemine işaret etmektedir. STEM eğitiminin nasıl geliştirilebileceğine dair tartışmaların temelinde, STEM'in gerekliliklerine dair çeşitli perspektifler bulunmaktadır. Literatürde kapsam ve özgüllük açısından farklılık gösteren sayısız bakış açısını görmek mümkündür (Bryan, Moore, Johnson ve Roehrig, 2015; Bybee, 2013; Akgündüz vd., 2015). Bybee'nin (2013) belirttiği gibi, eğitim terimlerinin tanımlanması her zaman tartışmalıdır. STEM eğitimi teriminin anlamı veya önemi açık ve net değildir. Dört disipline atıfta bulunulur, ancak bazen anlam ve vurgu yalnızca bir disiplini içerir. Bazı durumlarda, dört disiplinin ayrı fakat eşit olduğu varsayılır. Diğer tanımlar STEM eğitimini dört disiplinin bir entegrasyonu olarak tanımlar. STEM alanındaki matematik ve fen disiplinlerini vurgulamak amacı ile kabul gören tanımlamalardan biri Shaughnessy (2013)'e aittir. Shaughnessy (2013)'e göre; STEM eğitimi, mühendislik metodolojisini tasarlarken ve uygun teknolojiyi kullanırken matematik ve fene ait kavram ve prosedürlerden yararlanarak takım çalışması ile problemleri çözmeyi ifade etmektedir. STEM'in kapsadığı disiplinler arasında artan karşılıklı bağlantı ve karşılıklı bağımlılık bağlamında STEM'in uygulanması için çok sayıda entegrasyon modeli önerilmektedir. Bryan, Moore, Johnson ve Roehrig (2015) STEM entegrasyonunun sadece iki disiplini birlikte öğretmek ve ya birini diğerini öğretmek için bir araç olmadığı konusunda uyarılarını STEM yol haritası olarak önermişlerdir. Tüm bu tartışmalar içinde, STEM entegrasyonu, günümüzün karmaşık ekonomik, sosyal ve çevresel sorunlarının üstesinden gelmek için gereken disiplinler arası çözümleri yansıtarak giderek daha fazla olgunlaşmaktadır (Bryan vd., 2015). STEM öğrenme deneyimleri, öğrencileri 21. yüzyılın küresel ekonomisine hazırlaması bakımından oldukça önem arz etmektedir (Cachaper, Spielman, Soendergaard, Dietrich, Rosenzweig,Tabor ve Fortune, 2008) ve öğrencilerin kolej ve istihdama hazır olmak için sağlam bir STEM bilgisine ihtiyaçlarının olduğu bilinmektedir. ABD Eğitim Bakanlığı'na (2007) göre, en hızlı büyüyen mesleklerin% 75'i önemli derecede fen veya matematik eğitimi gerektiriyor. Mesleki yeterliliklerin bireylere kazandırılması için birçok ülke programlarını STEM eğitimine yönelik revize etmiştir. Ülkemizde ortaokul fen

bilimleri öğretim programı 2018 yılında STEM kazanımlarının içerecek şekilde revize edilmiştir. Türkiye'de yapılan akademik araştırmalar ise 2015 yılı itibariyle yoğunlaşmaya başlamıştır. Türkiye'de yapılan araştırmalar genellikle ortaokul düzeyinde sınıf içi STEM etkinliklerini kapsamaktadır. Bu yönüyle araştırmalar STEM eğitiminin sınıf içi entegrasyonuna yön vermektedirler. Bu çalışma sınıf içi uygulamalı STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve beceri gelişimlerine etkisini ortaya koymak amacı ile Türkiye'de yapılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu çalışma ile Türkiye'de yapılan deneysel STEM araştırmalarını rafine edilerek akademik başarıya ve beceri gelişimine yönelik etkilerinin ortaya konması hedeflenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırama sorularına yanıt aranmıştır.

1. Seçilen SFB ve SBG ile ilgili tezler kaç tanedir?
2. Tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
3. Hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
4. Hangi konu alanları ele alınmıştır?
5. Hangi örneklem grubu seçilmiştir?
6. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
7. Hangi istatistiki analizler kullanılmıştır?
8. Ne tür sonuçlar elde edilmiştir?

Yöntem

Uluslararası literatürde STEM eğitiminin, disiplinler arası öğrenme ile öğrencilerin farklı özellikleri üzerinde büyük bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu etkinin ülkemizde ne düzeyde olduğunun ortaya konabilmesi adına Türkiye'de, 2015-2019 yılları arasında STEM eğitiminin etkisini araştıran çok sayıda lisansüstü tez hazırlanmış ve akademik makaleler yayınlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ise Türkiye'de STEM eğitiminin fen başarısına ve beceri geliştirmeye etkisini araştıran yüksek lisans tezlerinin meta sentez yöntemini kullanarak genel bir çerçevesini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda STEM eğitimi ile ilgili yapılan tezlere YÖK Ulusal Tez merkezinden ve çeşitli arama motorları kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama için "STEM" ve "FeTeMM" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan nitel araştırma yönteminin meta-sentez modeli kullanılmıştır. Meta-sentez modeline uygun olarak tezler $X_1, X_2, \ldots\ldots, X_{202}$ şeklinde kodlanmış ve yıllarına göre sıralanmışlardır. Daha sonra tezlerin kod numaraları, yazarı, kabul edildiği yıl, tez adı, araştırma modeli ve veri toplama aracı tablo haline getirilmiştir. Sonrasında ise tezlerin temaları oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken yüksek lisans araştırmalarının bağımlı değişkenleri temel alınmıştır.

Tablo 1.

Yükseklisans tezlerinin temalara ayırmada kullanılan Kod Şablonu

Temalar	Tema Kodu	Tez Sayısı
STEM ve Fen Başarısı	SFB	17
STEM ve Beceri Geliştirme	SBG	7
ORTAK		12

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2.

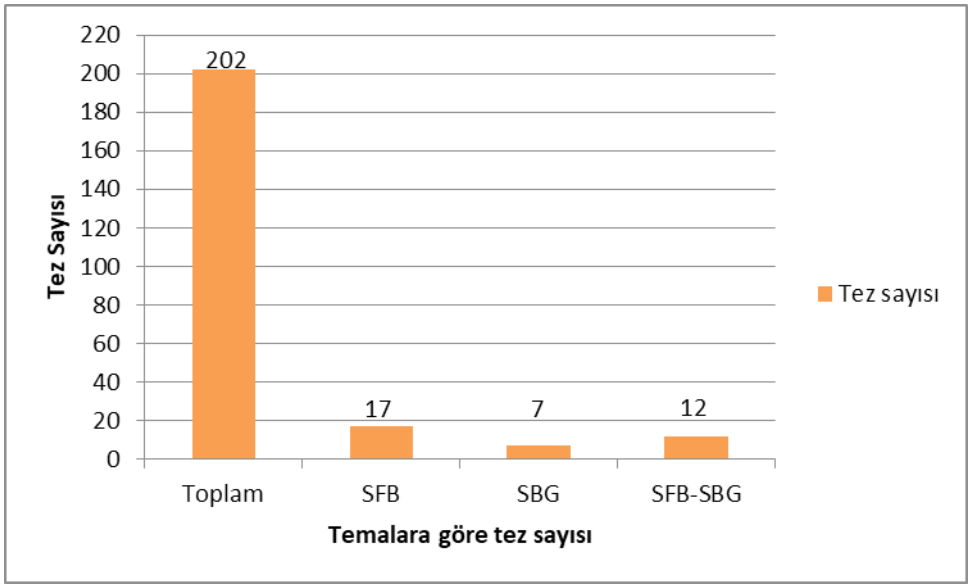
Araştırma kapsamında incelenen yükseklisans tezlerinin numara ve temaları

Numara	Çalışma	Tema
X1	Irkıçatal, Z. (2016). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FeTeMM algıları üzerine etkisi	SFB
X2	Sarıcan, G. (2017). Bütünleşik STEM eğitiminin akademik başarıya, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisine ve öğrenmede kalıcılığa etkisi	SFB-SBG
X3	Salman Parlakay, E. (2017). FeTeMM (STEM) uygulamalarının beşinci sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenmelerine, motivasyonlarına ve "canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım" ünitesindeki akademik başarılarına etkisi	SFB-SBG
X4	Koca Şentürk, F. (2017). FeTeMM etkinliklerinin fen bilimleri dersindeki kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılık üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri	SFB
X5	Karcı, M. (2018). STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi	SFB
X6	Dedetürk, A. (2018). 6. sınıf ses konusunda FeTeMM yaklaşımı ile öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi, uygulanması ve başarıya etkisinin araştırılması	SFB
X7	Nağaç, M. (2018). 6. sınıflar fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinin öğretiminde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitiminin öğrencilerin akademik başarısı ve problem çözme becerilerine etkisinin	SFB-SBG
X8	Durmaz, B. (2018). Aynalar konusunun öğretiminde FeTeMM yaklaşımının öğrencilerin beceri, tutum, yaratıcılık ve öğretim hakkındaki görüşlerine etkisi	SBG
X9	Baydar, Z. (2018). Elektrik enerjisi ünitesinin FeTeMM ve argümantasyona dayalı işlenmesinin öğrencilerin yaratıcılık, tutum, beceri ve öğretim hakkındaki görüşlerine etkisi	SBG
X10	Çalışıcı, S. (2018). Fetemm uygulamalarının 8.sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarına, bilimsel yaratıcılıklarına, problem çözme becerilerine ve fen başarılarına etkisi	SFB-SBG
X11	Alinak Bozkurt, H. (2018). Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarıları, STEM alanlarına yönelik tutumları ve STEM kariyerine yönelik algıları üzerine etkisi	SFB
X12	Doğanay, K. (2018). Probleme dayalı STEM etkinlikleriyle gerçekleştirilen bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi	SFB
X13	Gazibeyoğlu, T. (2018). STEM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi	SFB
X14	Irak, M. (2019). 5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi	SFB
X15	Kapan, G. (2019). 7. sınıf fen bilimleri dersi elektrik devreleri ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarı, motivasyon ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	SFB-SBG

X_{16}	Büyükbastırmacı, Z. (2019). *7.sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde kullanılan STEM uygulamalarının başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisi*	SFB
X_{17}	Uçar, R. (2019). *Argümantasyonla zenginleştirilmiş STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin 'güneş sistemi ve ötesi'' ünitesindeki akademik başarılarına, astronomiye yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimler*	SFB-SBG
X_{18}	Gökçe, Y. (2019). *Fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*	SFB
X_{19}	Neccar, D. (2019). *Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi*	SFB
X_{20}	Akar, H. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin madde ve değişim ünitesindeki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi*	SBG
X_{21}	Köngül, Ö. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının 6.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*	SBG
X_{22}	Buyruk, B. (2019). *FeTeMM eğitiminin öğrenci başarısı ve bazı değişkenler üzerindeki etkisi*	SFB
X_{23}	Akın, V. (2019). *FeTeMM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine ve meslek seçimlerine etkisi*	SBG
X_{24}	Yılmaz, A. E. (2019). *FeTeMM uygulamalarının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*	SBG
X_{25}	Akkaya, M. M. (2019). *Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan STEM etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkisi*	SFB
X_{26}	Kayabaş, B. T. (2019). *Probleme dayalı okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi*	SFB-SBG
X_{27}	Aysu, G. (2019). *Probleme dayalı öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*	SFB
X_{28}	Çetin, S. (2019). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*	SFB
X_{29}	Bahşi, A. (2019). *STEM etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisinin incelenmesi*	SFB-SBG
X_{30}	Çimentepe, E. (2019). *STEM etkinliklerinin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi*	SFB-SBG
X_{31}	Kurtuluş, M. A. (2019). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*	SFB-SBG
X_{32}	Köroğlu, E. (2019). *STEM odaklı etkinliklerin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere etkilerinin araştırılması*	SFB
X_{33}	Kurt, M. (2019). *STEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve STEM'e karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma*	SFB-SBG

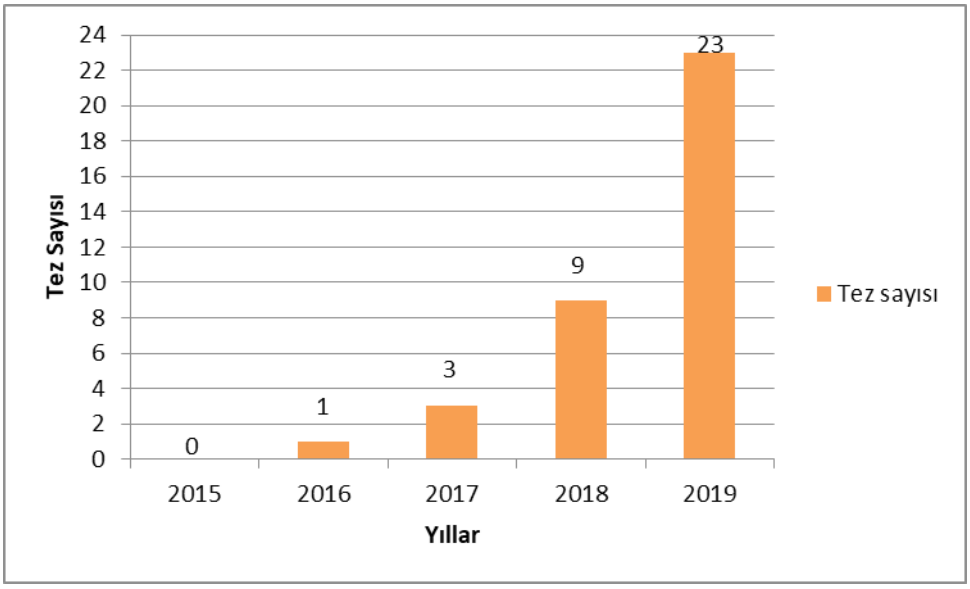
X_{34}	Biçer, A. (2019). *STEM yaklaşımına dayalı elektrik devre elemanları konusu öğretiminin 5. sınıf özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi*	SFB
X_{35}	Koç, N. (2019). *Tasarım temelli fen eğitiminde Biltemm uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine, FeTeMM meslek ilgilerine ve STEM tutumlarına etkisi*	SBG
X_{36}	Taşçı, M. (2019). *Tersine mühendislik uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinde akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, STEM tutum ve algılarına etkisinin incelenmesi*	SFB-SBG

Tablo 2'de araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans tezleri görülmektedir.



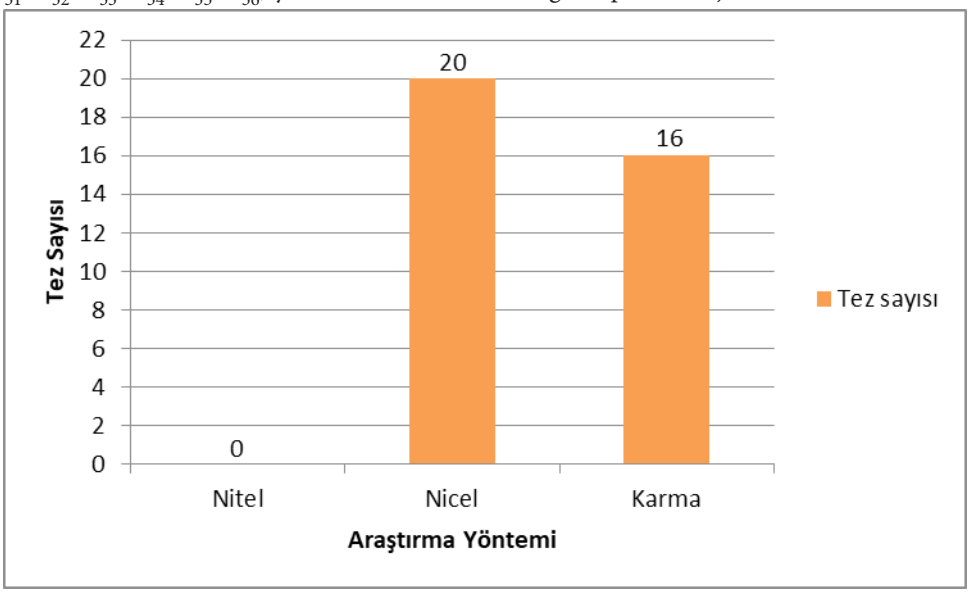
Şekil 1. *Yükseklisans tezlerinin konularına göre sayı dağılımı*

Araştırmada Türkiye' de 2015-2019 yıllarında yapılan lisansüstü tezlerden STEM ile ilgili toplam 202 tez bulunmuştur. Bu tezlerden STEM eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına etkisi ile ilgili (STEM ve Fen Başarısı - SFB) 17 tane (X_1, X_4, X_5, X_6, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{16}, X_{18}, X_{19}, X_{22}, X_{25}, X_{27}, X_{28}, X_{32}, X_{34}), STEM eğitiminin Beceri Gelişimine etkisi ile ilgili (STEM ve Beceri Geliştirme - SBG) 7 tane (X_8, X_9, X_{20}, X_{21}, X_{23}, X_{24}, X_{35}) ve STEM eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına ve Beceri Gelişimine etkisi ile ilgili 12 tane (X_2, X_3, X_7, X_{10}, X_{15}, X_{17}, X_{26}, X_{29}, X_{30}, X_{31}, X_{33}, X_{36}) olmak üzere toplamda 36 yüksek lisans tezi belirlenip iki tema başlığı altında kodlanmıştır.



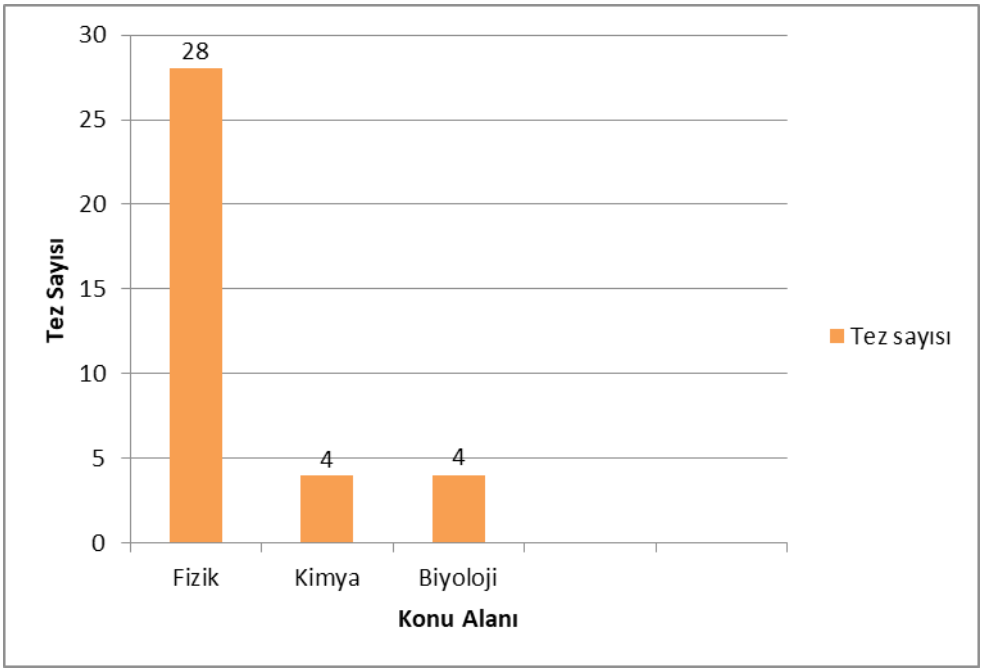
Şekil 2. *Yükseklisans tezlerinin yıllara göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde STEM eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına ve Beceri Gelişimine etkisi ile ilgili 2015 yılında yüksek lisans tezinin olmadığı, 2016 yılında 1 (X_1), 2017 yılında 3 (X_2, X_3, X_4), 2018 yılında 9 (X_5, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{10}, X_{11}, X_{12}, X_{13}) ve 2019 yılında 23 (X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}, X_{19}, X_{20}, X_{21}, X_{22}, X_{23}, X_{24}, X_{25}, X_{26}, X_{27}, X_{28}, X_{29}, X_{30}, X_{31}, X_{32}, X_{33}, X_{34}, X_{35}, X_{36}) yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



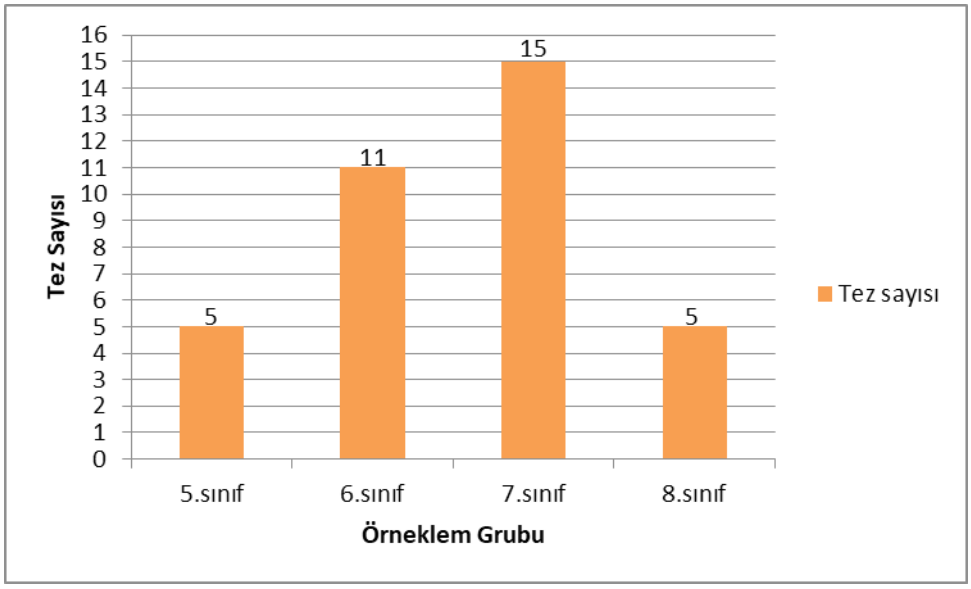
Şekil 3. *Yükseklisans tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı*

Grafiği incelediğimizde nitel araştırma yöntemlerinde yüksek lisans tezinin olmadığı, nicel araştırma yönteminde 20 (X_1, X_2, X_3, X_5, X_8, X_9, X_{10}, X_{11}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}, X_{22}, X_{27}, X_{28}, X_{29}, X_{30}, X_{31}, X_{34}) ve karma araştırma yönteminden 16 (X_4, X_6, X_7, X_{12}, X_{13}, X_{19}, X_{20}, X_{21}, X_{23}, X_{24}, X_{25}, X_{26}, X_{32}, X_{33}, X_{35}, X_{36}) yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



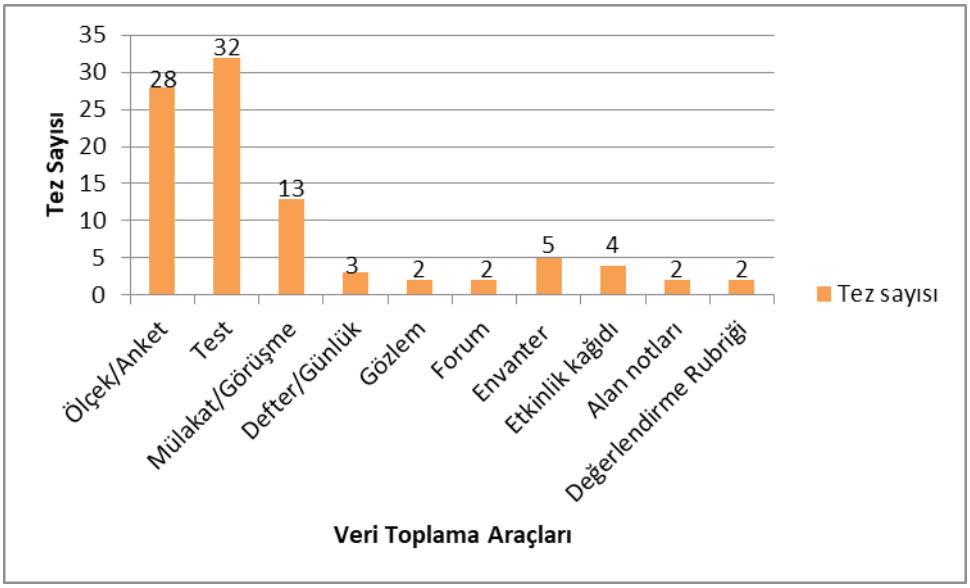
Şekil 4. *Yükseklisans tezlerinde temsil edilen konu alanlarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde konu alanlarından fizikte 28 (X_1, X_2, X_4, X_5, X_6, X_8, X_9, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X15, X16, X_{17}, X_{18}, X_{21}, X_{22}, X_{23}, X_{24}, X_{25}, X_{27}, X_{29}, X_{30}, X_{31}, X_{33}, X_{34}, X_{35}, X_{36}), kimyadan 4 (X_7, X_{19}, X_{20}, X_{26}), biyolojiden 4 (X_3, X_{10}, X_{28}, X_{32}) yükseklisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



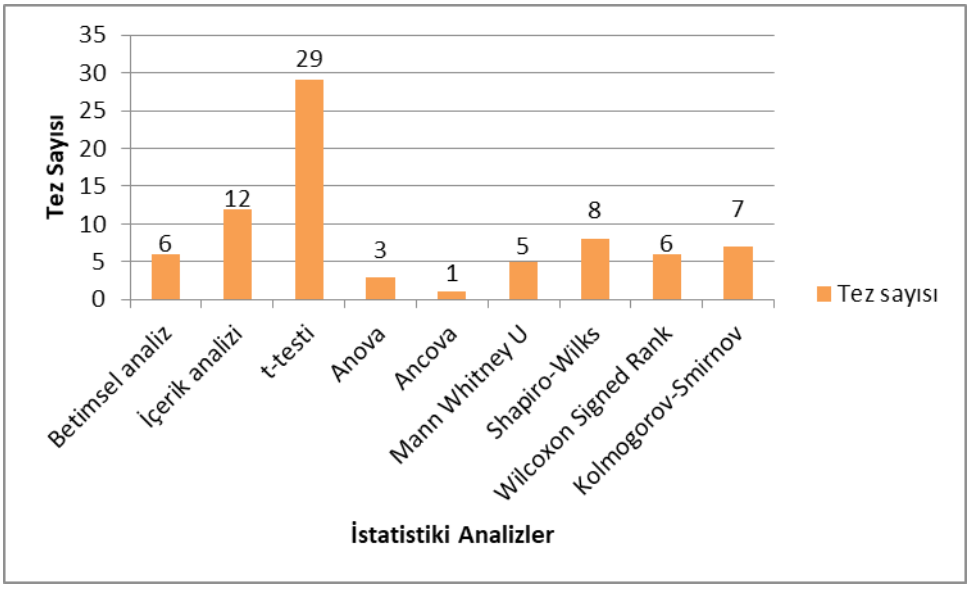
Şekil 5. *Yükseklisans tezlerindeki örneklem gruplarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde ortaokul öğrencilerinden 5.sınıfta 5 (X_3, X_5, X_{14}, X_{20}, X_{34}), 6.sınıfta 11 (X_2, X_6, X_7, X_{19}, X_{21}, X_{25}, X_{27}, X_{28}, X_{30}, X_{31}, X_{35}), 7.sınıfta 15 (X_1, X_4, X_8, X_9, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}, X_{22}, X_{23}, X_{24}, X_{26}) ve 8.sınıfta 5 (X_{10}, X_{29}, X_{32}, X_{35}, X_{36}) yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 6. *Yükseklisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde veri toplama araçlarından Ölçek/Anket 28, Test 32, Mülakat/Görüşme 13, Defter/Günlük 3, Gözlem 2, Forum 2, Envanter 5, Etkinlik kağıdı 4, Alan notları 2, Değerlendirme rubriği 2 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir.



Şekil 7. *Yükseklisans tezlerinde kullanılan istatistiksel analizlerine göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde istatistiki analizlerden betimsel analiz 6, içerik analizi 12, t-testi 29, anova 3, ancova 1, mann whitney u 5, shapiro-wilks 8, wilcoxon signed rank 6 ve kolmogorov-smirnov 7 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların akademik başarıyı inceleyen bazı çalışmalarda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinkine göre son test akademik başarılarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu (X_1, X_3, X_5, X_6, X_{10}, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}, X_{25}, X_{26}, X_{27}, X_{28}, X_{30}, X_{31}, X_{32}, X_{33}, X_{34} ve X_{36}) belirlenmiştir. STEM eğitiminin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı X_{23} numaralı tezde deney

grubunun başarı erişi puanında anlamlı bir farklılık bulunmuşken, kontrol grubuna ait başarı erişi puanında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşın incelenen STEM yaklaşımının akademik başarıya etkisinin araştırıldığı yükseklisans tezlerinden bazılarının sonucunda, deney grubu lehine anlamlı başarı puanları elde edilemediği görülmektedir (X_2, X_4, X_7, X_{19}, X_{22}, X_{23} ve X_{29}). Ayrıca X_1 numaralı tezde STEM eğitiminin akademik başarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği sonucu tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye çalışan deneysel araştırmaların sonunda X_{21}, X_{24}, X_{30} ve X_{35} numaralı tezlerin çalışma sonrası kontrol deney grubu son test puan karşılaştırmaları sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuşken, X_{23} ve X_{29} numaralı tezlerin deneysel çalışma sonrası kontrol deney grubu son test puan karşılaştırmaları sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Problem çözme becerisini geliştirmeye çalışan tezlerin iki tanesinde (X_{21} ve X_{22}) deneysel çalışmaların sonunda kontrol deney grubu son test puan karşılaştırmaları sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. X_{31} numaralı tezde ise problem çözme becerileri boyutlarından sadece öz denetim boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Buna karşın problem çözme becerisini geliştirmeye çalışan tezlerden beş tanesinin ise (X_2, X_7, X_8, X_9 ve X_{10}) deneysel çalışmaların sonunda kontrol deney grubu son test puan karşılaştırmaları sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmediği görülmektedir. İncelenen tezlerden beş tanesinin bilimsel yaratıcılık becerisini geliştirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. X_3 ve X_{31} numaralı tezlerin sontest karşılaştırmalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmişken, X_8, X_9 ve X_{10} numaralı tezlerin sontest karşılaştırmalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilememiştir. Yansıtıcı düşünme becerisini inceleyen tezlerin hepsinin (X_2, X_8, ve X_9) son test karşılaştırmalarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerden sadece bir tanesi (X_3) ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinin gelişimini incelemiştir. Tezin sonucunda, STEM yaklaşımının sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik kullanımının başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığı vurgulanmaktadır. Yine STEM yaklaşımının 21. yy becerilerini geliştirmeye etkisinin incelendiği bir yükseklisans tezine (X_{11}) rastlanmıştır. X_{11} numaralı tezin sonucunda hem kontrol grubunun hem de deney grubunun son test puanlarının ön test puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. X_{17} numaralı tezde STEM yaklaşımının eleştirel düşünce becerisinin gelişimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Deneysel çalışmalar sonrası yapılan son testte anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Fakat her iki grubun eleştirel düşünme becerisi erişi puanlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. X_{20} numaralı tezde 7 öğrenci ile STEM yaklaşımının günlük yaşam problemlerini çözme becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Deney grubunun ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı faklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. STEM yaklaşımının karar verme becerisine etkisinin araştırıldığı tezde (X_{26}) deneysel süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Buna karşın bilgisayarca düşünme becerisinin gelişiminin test edildiği yükseklisans tezinde (X_{30}) deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada kapsamında Türkiye' de 2015-2019 yılların arasında yapılan lisansüstü tezlerden STEM ile ilgili toplam 202 tez bulunmuştur. Bu tezlerden STEM eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına etkisi ile ilgili 17, STEM eğitiminin Beceri Gelişimine etkisi ile ilgili 7 ve STEM eğitiminin Fen Bilimleri Başarısına ve Beceri Gelişimine etkisi ile ilgili 12 olmak üzere toplamda 36 adet yüksek lisans tezi belirlenip iki tema başlığı altında kodlanmıştır. Bu tezlerin metasentezi gerçekleştirilerek sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, STEM'e yönelik başarı ve beceri geliştirme çalışmalarının en fazla 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından STEM yol haritasını yayınlanması ve 2018 yılı itibariyle ortaokul fen bilimleri öğretim programına STEM kazanımlarının eklenmesi yükseklisans araştırmacılarına rehber olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda STEM çalışmalarının yıllar içinde artması sonucunun ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. İncelenen yükseklisans tezlerinin temel aldığı fen alanı dikkate alındığında en fazla fizik konularında yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu durumun temel nedeninin araştırmacıların, karmaşık olarak algılanan (Nalçacı, Akarsu ve Kariper, 2011) fizik konularının öğrenmesini kolaylaştırmak olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, STEM yaklaşımındaki bir diğer bilimdalı olan matematik ile fizik alanının çok yakından ilişkili olması gözden kaçırılmamalıdır. 2018 yılı ortaokul fen bilimleri öğretim programındaki fizik konuları incelendiğinde modellemeye oldukça elverişli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda fizik konularının yüksek lisans araştırmacıları tarafından daha fazla tercih edildiği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında STEM eğitiminin akademik başarı ve beceri geliştirme üzerine etkisinin araştırıldığı yükseklisans tezleri ile sınırlı tutulduğundan tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinden en fazla nicel araştırma olduğunun belirlenmesi beklenen bir sonuç

olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM eğitiminin akademik başarıya ve beceri gelişimine etkisini araştıran yükseklisans tezlerinin en fazla 7. sınıflar ile yapıldığı belirlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin Liseye Geçiş Sınavı'na hazırlanıyor olması deneysel çalışma noktasında tercih edilmemelerine neden olduğu düşünülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinin Piaget'in bilişsel sınıflamasına göre soyut işlemler dönemide olmasının getirisi olarak modelleme gibi teknolojik becerileri daha rahat gerçekleşetirebilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca mühendislik beceileri noktasında soyut düşünebildikleri bir dönemde olmaları STEM çalışmları açısından pozitif etki yapabilmektedir. Bu bağlamda incelenen yükseklisans tezlerinde örneklem olarak en fazla 7. sınıf öğrencilerinin seçildiği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, incelenen yükseklisans tezlerinde veri toplama aracı olarak en fazla başarı testinin uygulandığı ve bunu beceri düzeyi belirleme ölçeklerini takip ettiği görülmektedir. Karma yöntem olarak hazırlanan tezlerde ise nitel araştırma yöntemlerden en fazla görüşmenin tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerin konusu gereği olarak en fazla kullanılan istatistiklerin başında ikili karşılaştırmalı istatistiklerin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. 2015-2019 yılları arasında Türkiye'de STEM yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve beceri gelişimine etkisinin incelendiği yükseklisans tezlerinin sonuçları incelendiğinde STEM yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı düzeyini genellikle geliştirdiği görülmektedir. STEM yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkisinin bulunmadığını gösteren tezlerin olduğu da dikkatleri çekmektedir. STEM yaklaşımının beceri gelişimine etkisi noktasında ise becerilerin geliştiğini gösteren ve beceri gelişimi kaydetmeyen tezlerin olduğu belirlenmiştir. İncelenen yükseklisans tezlerinde; STEM yaklaşımının özellikle bilimsel yaratıcılık, yansıtıcı düşünce, eleştirel düşünce, 21. yy becerileri ve bilgisayarca düşünme becerileri gibi becerileri geliştirme noktasında başarılı olmadığı sonuçları ortaya konmuştur. Beceri gelişiminin; bireyin dünya ile tanışma sürecinden itibaren yaşadığı deneyimler ile başlayan uzun bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu deneyimler, örtük bir eğitim felsefesi olarak tanımlanan derinlemesine kökleşmiş tutumlar ve inançlar yaratmaktadır (Henry, 1999) ve öğretim metodolojisinin resmi çalışmasıyla kolayca değiştirilemeyebilir (LaBoskey, 1993). Öğrencilerin güncel araştırma ve teknoloji ışığında uygulanan sınıf içi etkinliklerinden hedeflenen şekilde yararlanmalarının sağlanması için ön becerilerinin tespit edilmesi ve daha sonra beceri gelişimi haritası oluşturulması gerkmektedir. Aksi halde eğitim programlarında kazanılan bilgi ve becerilerin kazandırılamayacağı, kazandırılsa bile hızlı ve kolay bir şekilde yok olabileceği literatürde belirtilmektedir. (Posner, 2000).

Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında STEM ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- STEM yaklaşımı ile yapılacak deneysel çalışmaların öncesinde pilot çalışmalara yer verilebilir.
- STEM ile ilgili yapılacak çalışmalarda nicel veriler, nitel verilerle daha fazla desteklenebilir.
- Fen alanlarından kimya ve biyoloji konuları ile ilgili daha fazla STEM çalışmaları yapılılabilir.
- Ortaokul düzeyinde 5. ve 8. Sınıf öğrencilerini örneklem olarak belirleyen çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları çeşitlendirilebilir.
- Bu araştırma kapsamında yükseklisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının niteliği ve amaca uygunluğu incelenmemiştir. Araştırmacılar bu konu üzerinde yeni çalışmalar gerçekleştirebilir.
- STEM çalışmaları ile eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, günlük yaşam problemlerini çözme ve 21. yy becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

ABD Eğitim Bakanlığı (2007). Report of the academic competitiveness council. Washington, D.C.: Author.

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?*. In D. Akgündüz & H. Ertepınar (Eds), İstanbul: Scala Basım Yayın.

Berlin, D. F. & Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics, 105*(1), 15–24.

Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C. & Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton & T. J. Moore (Eds), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (ss.23–37). New York:Routledge.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education:Challenges and opportunities. Arlington, VA: NSTA Press.

Cachaper, C., Spielman, L. J., Soendergaard, B. D. Dietrich, C. B. Rosenzweig, M., Tabor, L., & Fortune, J. C. (2008). Universities as Catalysts for Community Building among Informal STEM educators: The Story of POISED. *Paper Presented at the American Educational Research Association Conference*, New York.

Capraro, R. M., Capraro, M. M., & Morgan, J. R. (2013). STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach (2nd ed.). Rotterdam: Sense.

Charette, R.N. (2013). *The STEM crisis is a myth. IEEE Spectrum*. 29 Eylül 2020 tarihinde, https://www.researchgate.net/publication/260689753_The_STEM_crisis_is_a_myth adresinden alınmıştır.

Clark, J. V. (Ed.). (2013). Closing the achievement gap from an international perspective: Transforming STEM for effective education. Berlin: Springer.

Henry, C. (1999). The role of reflection in student teachers' perceptions of their professional development. *Art Education 52*, 14–20.

Hopkins, S., Forgasz, H., Corrigan, D. & Panizzon, D. (2014). The STEM issue in Australia: What it is and where is the evidence? *Paper presented at the STEM Conference*, Vancouver, Canada.

Kennedy, T. J., & Odell, M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International, 25*(3), 246–258.

Kuenzi, J. J. (2008). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: Background, federal policy and legislative action. *Congressional Research Service Report for Congress* (RL33434).

Laboskey, V.K. (1993) A conceptual framework for reflection in preservice teacher education, In J. Calderhead & P. Gates (Eds), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London:The Falmer Press.

Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). STEM: Country comparisons. *Report for the Australian Council of Learned Academies*. 29 Eylül 2020 tarihinde, http://www.acola.org.au/PDF/SAF02Consultants/SAF02_ STEM_%20FINAL.pdf. adresinden alınmıştır.

Nalçacı, İ. Ö., Akarsu, B., KAriper, İ. A. (2011). Orta öğretim öğrencileri için fizik tutum ölçeği derlenmesi ve öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of European Education, 1*(1), 1-6.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). Why access to mathematics matters and how it can be measured. In Equations and inequalities: Making mathematics accessible to all. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264258495-4-en.

Posner, G.J. (2000). Field Experience: A Guide to Reflective Teaching, 5th edn. New York:Longman.

Reiss, M., & Holman, J. (2007). S-T-E-M working together for schools and colleges. 1–8, The Royal Society.

Ritz, J. M., & Fan, S. (2014). STEM and technology education: International state-of-the-art. International Journal of Technology and Design Education, 1–23. doi:10.1007/s10798-014-9290-z.

Shaughnessy, M. (2013). By way of introduction: Mathematics in a STEM context. *Mathematics Teaching in the Middle School, 18*(6), 324.

STEM Eğitiminin Tutuma Etkisi: Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Meta-Sentezi

Hülya ASLAN EFE, Dicle Üniversitesi, Türkiye, hulyaefe@dicle.edu.tr

Güldan GÜN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, gldn_gn@hotmail.com

Öz

Dünya ülkelerinin ekonomi yarışında ipi göğüsleyebilmeleri, endüstri ile teknoloji alanlarındaki yenilik ve gelişime bağlı olarak değişmektedir. Bu alanlardaki gelişim ülke ekonomilerinin fark yaratmasına ve ülkelerin sürdürülebilir bir ekonomiye sahip olmalarına yön vermektedir. Endüstri alanındaki gelişimler; Bilim-Teknoloji ve Mühendislik alanlarında iyi yetişmiş, bilimsel yaratıcılığı yüksek ve yeniliğe açık bireylerin iş gücü ihtiyacını doğurmaktadır. Bu iş gücü talebinin ürüne dönüştürülemeyen bilgi birikimi ile karşılanamayacağı vurgulanmaktadır. Bu nedenle örgün eğitim sistemlerinin yeni nesil iş gücü ihtiyacını karşılayacak düzeyde yenilenmesi gereği doğmaktadır. Bu yeniliklerden biri de Science-Technology-Engineering-Mathematics-STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) yaklaşımıdır. STEM eğitiminin amacı; öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki teorik bilgileri gerçek dünya problemlerine uyarlayabilmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte STEM eğitimi öğrencilere okul, toplum, iş dünyası ve çeşitli küresel girişimler arasında köprü olma, ekonomide rekabet edebilme, yaratıcılık ve yenilik oluşturabilme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Uluslararası literatürde STEM eğitiminin, disiplinler arası öğrenme ile öğrencilerin farklı özellikleri üzerinde büyük bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu etkinin ülkemizde ne düzeyde olduğunun ortaya konabilmesi adına Türkiye'de, 2015-2019 yılları arasında STEM eğitiminin etkisini araştıran çok sayıda lisansüstü tez hazırlanmış ve akademik makaleler yayınlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ise Türkiye'de STEM eğitiminin tutuma etkisini araştıran yüksek lisans tezlerinin meta sentez yöntemini kullanarak genel bir çerçevesini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda STEM eğitimi ile ilgili yapılan tezlere YÖK Ulusal Tez merkezinden ve çeşitli arama motorları kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama için "STEM" ve "FeTeMM" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmada meta sentez yöntemine uygun olarak tezler X1, X2, …… ,X202 şeklinde kodlanmış ve yıllarına göre sıralanmışlardır. Daha sonra tezlerin kod numaraları, yazarı, kabul edildiği yıl, tez adı, araştırma modeli ve veri toplama aracı tablo haline getirilmiştir. Sonrasında ise tezlerin temaları oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken yüksek lisans araştırmalarının bağımlı değişkenleri temel alınmıştır. 202 yüksek lisans tezinin 18 tanesi STEM ve Tutum tema başlığı altına kodlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, STEM etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin fen bilimleri dersine ve STEM eğitimine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca STEM etkinlikleriyle dersin eğlenceli ve aktif bir şekilde gerçekleştirildiğine de dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *STEM, Fen bilimleri, Tutum, Meta-Sentez*

Abstract

The ability of world countries to handle the rope in the economy race varies depending on the innovation and development in the fields of industry and technology. The development in these areas directs country economies to make a difference and countries to have a sustainable economy. Developments in the field of industry; It creates the need for workforce for individuals who are well trained in Science-Technology and Engineering, have high scientific creativity and are open to innovation. It is emphasized that this workforce demand cannot be met with the knowledge that cannot be turned into a product. For this reason, it is necessary to renew formal education systems to meet the needs of the new generation workforce. One of these innovations is the Science-Technology-Engineering-Mathematics-STEM approach. The purpose of STEM education; it enables students to adapt theoretical knowledge in science, technology, engineering and mathematics to real-world problems. In addition, STEM education aims to provide students with the skills of being a bridge between school, society, business and various global initiatives, competing in the economy, creating creativity and innovation. In the international literature, it is emphasized that STEM education has a great impact on different characteristics of students with interdisciplinary learning. In oder to be demonstrated this effectively in our country at what

level in Turkey, investigating the impact of STEM education between the years 2015-2019 prepared numerous post-graduate dissertations and academic papers have been published. The purpose of this research using meta-synthesis methods of the master's thesis explores the impact of the attitude of STEM education in Turkey is to provide a general framework. For this purpose, theses related to STEM education have been reached by using National Thesis Center and various search engines. The keywords "STEM" and "FeTeMM" were used for scanning. In accordance with the meta-synthesis method, theses are coded as X1, X2, …… ,X202 and ranked by year. Then, the code numbers of the theses, the author, the year they were accepted, the thesis name, the research model and the data collection tool were turned into a table. Later, the themes of the theses were created. While creating themes, dependent variables of master's studies were taken as basis. 18 of 202 master's theses were coded under the title STEM and Attitude. As a result of the research, it was concluded that the use of STEM activities positively affects students' attitudes towards science lesson and STEM education. They also pointed out that the course is fun and active with STEM activities.

Keywords: *STEM, Science, Attitude, Meta-Synthesis*

Giriş

Dünya ülkelerinin ekonomi yarışında ipi göğüsleyebilmeleri, endüstri ile teknoloji alanlarındaki yenilik ve gelişime bağlı olarak değişmektedir. Bu alanlardaki gelişim ülke ekonomilerinin fark yaratmasına ve ülkelerin sürdürülebilir bir ekonomiye sahip olmalarına yön vermektedir. Endüstri alanındaki gelişimler; Bilim-Teknoloji ve Mühendislik alanlarında iyi yetişmiş, bilimsel yaratıcılığı yüksek ve yeniliğe açık bireylerin iş gücü ihtiyacını doğurmaktadır (Herdem ve Ünal, 2018). Bu iş gücü talebinin ürüne dönüştürülemeyen bilgi birikimi ile karşılanamayacağı vurgulanmaktadır. Bu nedenle örgün eğitim sistemlerinin yeni nesil iş gücü ihtiyacını karşılayacak düzeyde yenilenmesi gereği doğmaktadır. Bu yeniliklerden biri de Science-Technology-Engineering-Mathematics-STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) yaklaşımıdır. Dört farklı disiplini ayrı ayrı öğrenmek/öğretmek yerine birlikte öğrenme/öğretme imkânı sunan bu yaklaşım (Suprapto, 2016) içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl becerilerini de -eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği, dijital vatandaşlık, yaratıcılık, problem çözme …- kapsamaktadır. STEM eğitimi yaklaşımı ülkelerinde nitelikli insan yetiştirme ihtiyacından dolayı gözleri üzerine çevirmiştir. STEM yaklaşımını öğretmenin Dugger (2010)'a göre dört yolu bulunmaktadır:

Bağımsız disiplinler olarak (S-T-E-M), Bir veya iki disiplini öne çıkararak (SteM gibi), Bir STEM disiplinini diğer üçünün içine entegre ederek (E; S-T-M gibi), ve son olarakta ABD' de temeli oluşturulan STEM okullarında kullanılan dört disiplini de birbirinin içine karıştırarak oluşturulan bütünleşik STEM eğitimi yaklaşımıdır.

Eğitim politikalarında büyük adımlar atan ülkelerin başında olan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) bu eğitim yaklaşımının öncülüğünü yapmaktadır. Amerika'daki eğitim politikalarındaki değişiklikler zamanla STEM eğitimi yaklaşımını eğitim sistemlerine entegre ederek ülkenin eğitim politikası haline getirmiştir (Özcan ve Koca, 2018). Amerika ile birlikte diğer devletlerde çağın gereksinimlerine ayak uydurabilen bir toplumu var etmenin anahtarı olarak temelinde sağlam bir şekilde oturtulmuş, matematik ve fen disiplinlerini içerisinde barındıran STEM eğitimi yaklaşımını görmüş ve eğitim sisteminin her kademesinde yani okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde uygulamaya başlamışlardır (Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler ve Guzey, 2017). Örneğin, Güney Kore STEM eğitimine beşinci bir disiplin olan sanatıda ekleyerek STEM-A beş disiplin üzerinde durup bu yaklaşımı eğitim politikası haline getirmiştir. Birçok bilim insanı bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitiminin birbiriyle ilişkisinin ulusal ekonomi için faydalı olacağını ve hatta ilerde eğitim politikası haline getirilirse öğretmenler için de fayda sağlayacağı görüşündeler (Tseng, Chang ve Lou, 2013).

Disiplinler arası bir yaklaşım olan STEM eğitiminin amacı; öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki teorik öğrenmelerini gerçek dünya problemlerine uyarlayabilmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine uygun olarak disiplinler arası bağlantı kurmalarını, işbirliğine girmelerini, yaratıcılıklarını kullanarak problem çözme becerisi kazanmalarını, eleştirel düşünmelerini, girişimcilik ve iletişim alanlarında aktif olmayı beraberinde getiren bir eğitim yaklaşımıdır (Karakaya ve Avgın, 2016;Korkmaz

ve Buyruk, 2016). Bununla birlikte bilim (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik(mathematics) becerileri ve bilgisini bir arada kullanıp bunların bütünlüğüne vurgu yapan STEM eğitimi öğrencilere okul, çevre, içinde bulunduğu toplum, iş dünyası ve farklı küresel girişimler arasında köprü olma, ekonomide rekabet edebilme, yaratıcılık ve yenilik oluşturabilme becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir (Ejiwale, 2013).

STEM eğitimine okul öncesi gibi küçük yaşlarda başlamak, öğrencileri hem meraklandırıp hem ilgilerini çekme anlamında faydalıdır, çocuklara keşfetmeyi, sorgulamayı, araştırmayı, çözüm üretmelerini, tasarım yapmalarını, sorunlar üzerinde tahminler oluşturup bunları uygulamayı sağlar. STEM'e karşı ilginin artması için ilk olarak yapılması gereken öğrencinin başarısı değil, eğlenerek öğrenmesidir (Aydın, Saka ve Guzey, 2017). İlgi öğrenmeyi beraberinde getireceği için ilk etapta STEM eğitimi etkinliklerin öğrencilerin ilgilerine yönelik ve eğlenceli olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler STEM eğitimi etkinliklerini hazırlarken bunu göz önünde bulundurmaları ve disiplinler arası bütünlüğü sağlamaları gerekmektedir. STEM etkinlikleri sınıf içi etkinlikleri öğrencinin yaşına ve ilgisine uygun hazırlandığında öğrencinin eğlenmesiyle beraber öğrenmeyi de sağlayacaktır. Yapılandırmacı ve ilerlemeci yaklaşıma uygun yaparak yaşayarak öğrenmeye gerçekleşmiş olacaktır.

STEM eğitimi yaklaşımıyla ilgili yapılan çalışmalar 1990'lı yıllara dayanıp günümüzde popüleritesinin artması ve üzerinde durulması nedeniyle halen yerini ilk günlerdeki gibi korumaktadır. Türkiye'de ise çalışmalar PISA ve TIMMS sınavlarında ortaya çıkan kötü tablo üzerindeki tartışmalar ve özel sektörün çalışmalarıyla başlamıştır (Herdem ve Ünal, 2018). Özellikle son 5 yılda STEM üzerine yoğunlaşılmış ve içinde bulunduğumuz bu yıllarda devlet politikası haline gelmeye yavaş yavaş başlamıştır. Yapılan bu çalışmada amacımız araştırmacılara, STEM eğitiminin tutum üzerindeki etkisinin genel bir çerçevesini sunmaktır. Araştırmanın çalışmacılara Türkiye'de STEM ve Tutum alanında var olan eğilimini göstermek ve bununla birlikte gelecekte yapılacak çalışmalara bazı noktalarda öncelik ederek yardımcı olacağı umulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların cevaplarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Seçilen ST ile ilgili tezler kaç tanedir?
2. Tezlerin yıllara göre dağılımı nedir?
3. Hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
4. Hangi konu alanları ele alınmıştır?
5. Hangi örneklem grubu seçilmiştir?
6. Hangi tutum araştırılmıştır?
7. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
8. Hangi istatistiki analizler kullanılmıştır?
9. Ne tür sonuçlar elde edilmiştir?

Yöntem

Uluslararası literatürde STEM eğitiminin, disiplinler arası öğrenme ile öğrencilerin farklı özellikleri üzerinde büyük bir etki oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu etkinin ülkemizde ne düzeyde olduğunun ortaya konabilmesi adına Türkiye'de, 2015-2019 yılları arasında STEM eğitiminin etkisini araştıran çok sayıda lisansüstü tez hazırlanmış ve akademik makaleler yayınlanmıştır. Bu araştırmanın amacı ise Türkiye'de STEM eğitiminin tutuma etkisini araştıran yüksek lisans tezlerinin meta sentez yöntemini kullanarak genel bir çerçevesini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda STEM eğitimi ile ilgili yapılan tezlere YÖK Ulusal Tez merkezinden ve çeşitli arama motorları kullanılarak ulaşılmıştır. Tarama için "STEM" ve "FeTeMM" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden birisi olan nitel araştırma yönteminin meta-sentez modeli kullanılmıştır. Meta-sentez, araştırma verilerini betimlemek için başvurulan sistematik bir karşılaştırma, verilerin birleştirilmesi ile oluşturulan kuramlar, üst anlatılar, genellemeler ve yorumlayıcı dönüşümlerdir (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez modeline uygun olarak tezler X_1, X_2, …… ,X_{202} şeklinde kodlanmış ve yıllarına göre sıralanmışlardır. Daha sonra tezlerin kod numaraları, yazarı, kabul edildiği yıl, tez adı, araştırma modeli ve veri toplama aracı tablo haline getirilmiştir. Sonrasında ise tezlerin temaları oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken yüksek lisans araştırmalarının bağımlı değişkenleri temel alınmıştır. İncelenen tezlerin anlaşılır olması açısından elde edilen sonuçların alt problemleri grafikler ile desteklenmiştir.

Tablo 1.

Yükseklisans tezlerinin temalara ayırmada kullanılan Kod Şablonu

Temalar	Tema Kodu
STEM'e Yönelik Tutum	ST

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

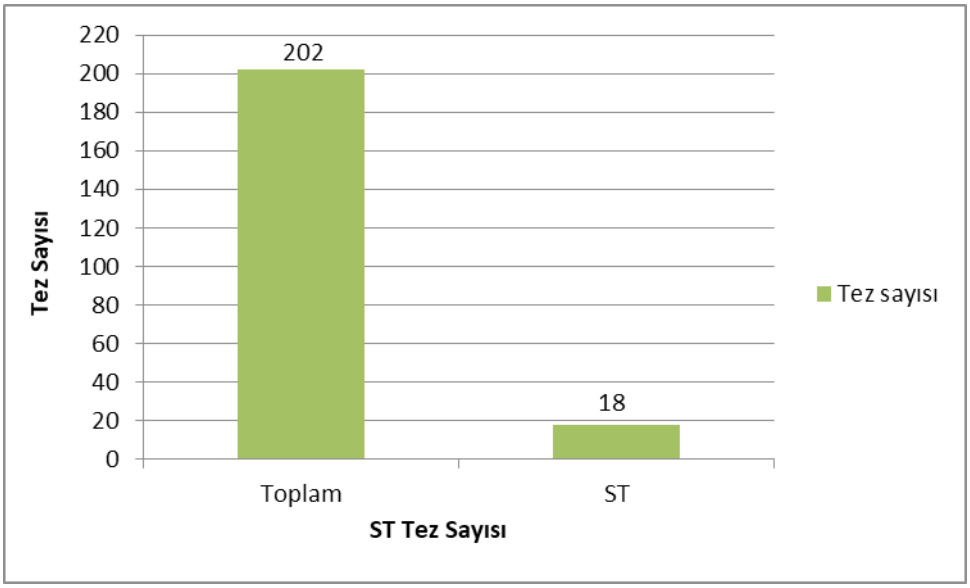
Tablo 2.

Araştırma kapsamında incelenen yükseklisans tezlerinin numara ve temaları

Numara	Çalışma	Tutumlar	Tema
X1	Durmaz, B. (2018). Aynalar konusunun öğretiminde FeTeMM yaklaşımının öğrencilerin beceri, tutum, yaratıcılık ve öğretim hakkındaki görüşlerine etkisi	Fen T.	ST
X2	Baydar, Z. (2018). Elektrik enerjisi ünitesinin FeTeMM ve argümantasyona dayalı işlenmesinin öğrencilerin yaratıcılık, tutum, beceri ve öğretim hakkındaki görüşlerine etkisi	Fen T.	ST
X3	Alinak Bozkurt, H. (2018). Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin fen başarıları, STEM alanlarına yönelik tutumları ve STEM kariyerine yönelik algıları üzerine etkisi	STEM T.	ST
X4	Doğanay, K. (2018). Probleme dayalı STEM etkinlikleriyle gerçekleştirilen bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen tutumlarına etkisi	Fen T.	ST
X5	Gazibeyoğlu, T. (2018). STEM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki başarılarına ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi	Fen T.	ST
X6	Irak, M. (2019). 5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi	STEM T.	ST
X7	Ozan, F. (2019). 5. sınıf kuvvetin ölçülmesi ve sürtünmesi ünitesine yönelik FeTeMM uygulamalarının etkililiğinin çeşitki değişkenler bağlamında incelenmesi	STEM T.	ST
X8	Yazıcı, Y. Y. (2019). 6E öğrenme modeline dayalı FeTeMM eğitiminin girişimcilik, tutum, meslek ilgisine etkisi ve öğrenci görüşleri	STEM T.	ST
X9	Büyükbastırmacı, Z. (2019). 7.sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde kullanılan STEM uygulamalarının başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisi	STEM T.	ST
X10	Neccar, D. (2019). Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi	Fen T.	ST
X11	Kavacık, İ. (2019). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının; Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, sorgulayıcı öğrenme becerisi algılarına ve Stem'e yönelik tutumlarına etkisi	STEM T.	ST
X12	Akın, V. (2019). FeTeMM uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarına, bilimsel süreç becerilerine ve meslek seçimlerine etkisi	STEM T.	ST

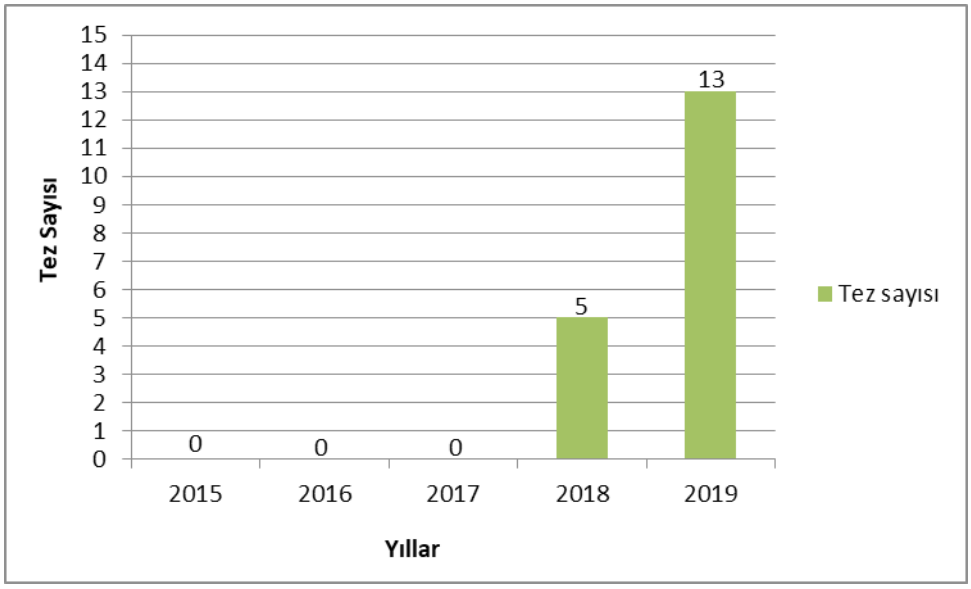
X13	Yılmaz, A. E. (2019). FeTeMM uygulamalarının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi	Fen T.	ST
X14	Akkaya, M. M. (2019). Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan STEM etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkisi	STEM T.	ST
X15	Kurtuluş, M. A. (2019). STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi	STEM T.	ST
X16	Kurt, M. (2019). STEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve STEM'e karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma	STEM T.	ST
X17	Yazar, F. (2019). STEM yaklaşımının fen derslerine yansımasına yönelik bir uygulama: Çocuk üniversitesi örneği	STEM T.	ST
X18	Koç, N. (2019). Tasarım temelli fen eğitiminde Biltemm uygulamalarının bilimsel süreç becerilerine, FeTeMM meslek ilgilerine ve STEM tutumlarına etkisi	STEM T.	ST

Tablo 2'de araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans tezleri görülmektedir.



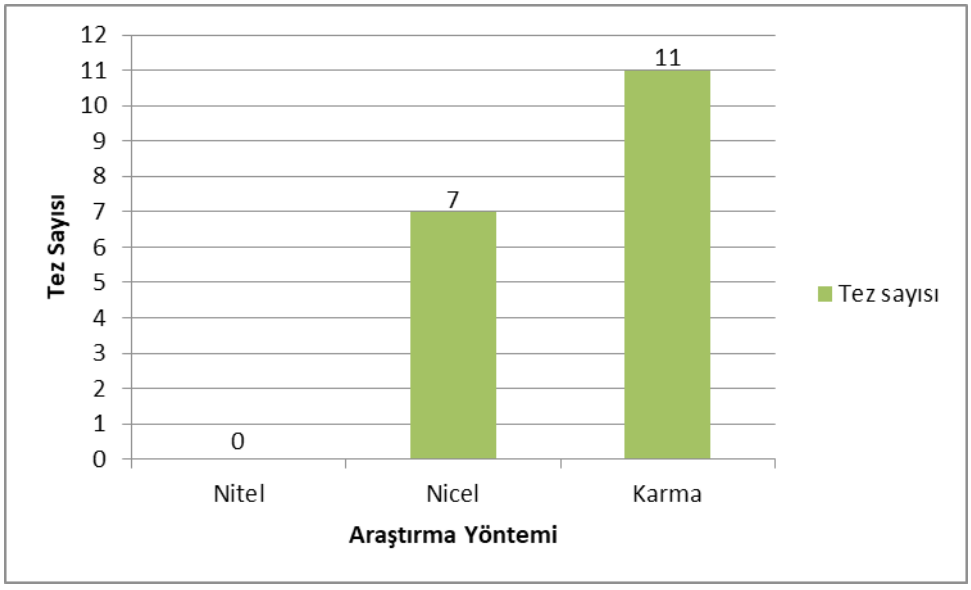
Şekil 1. *Yükseklisans tezlerinin konularına göre sayı dağılımı*

Araştırmada Türkiye' de 2015-2019 yıllarında yapılan lisansüstü tezlerden STEM ile ilgili toplam 202 tez bulunmuştur. Bu tezlerden STEM eğitiminin tutuma etkisi ile ilgi olan 18 yüksek lisans tezi belirlenip kendi içinde kodlanmıştır.



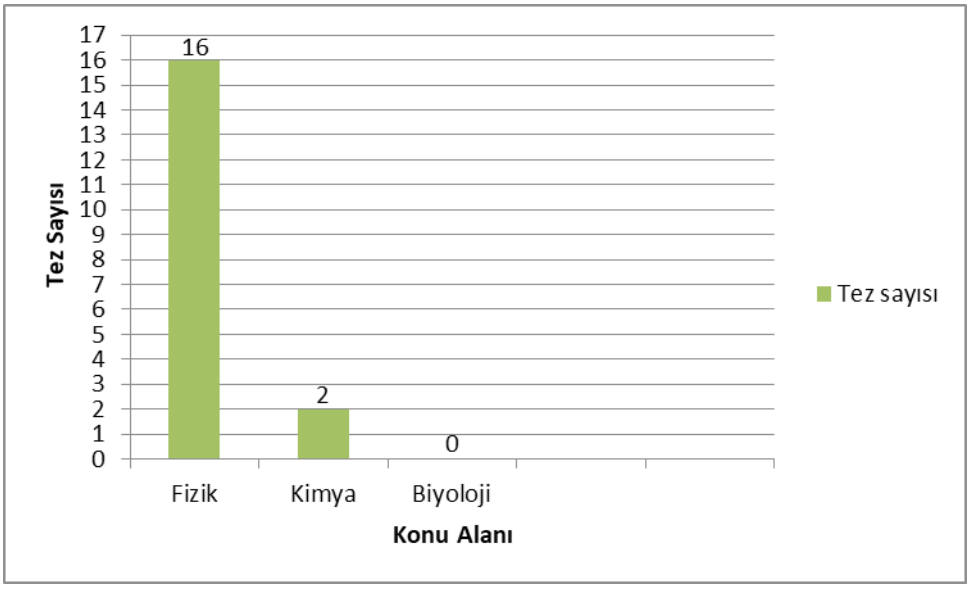
Şekil 2. *Yükseklisans tezlerinin yıllara göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde 2015, 2016, 2017 yıllarında STEM eğitiminin tutuma etkisi üzerine yüksek lisans tezinin olmadığı, 2018 yılında 5 (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5) ve 2019 yılında 11 (X_6, X_7, X_8, X_9, X_{10}, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}) yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



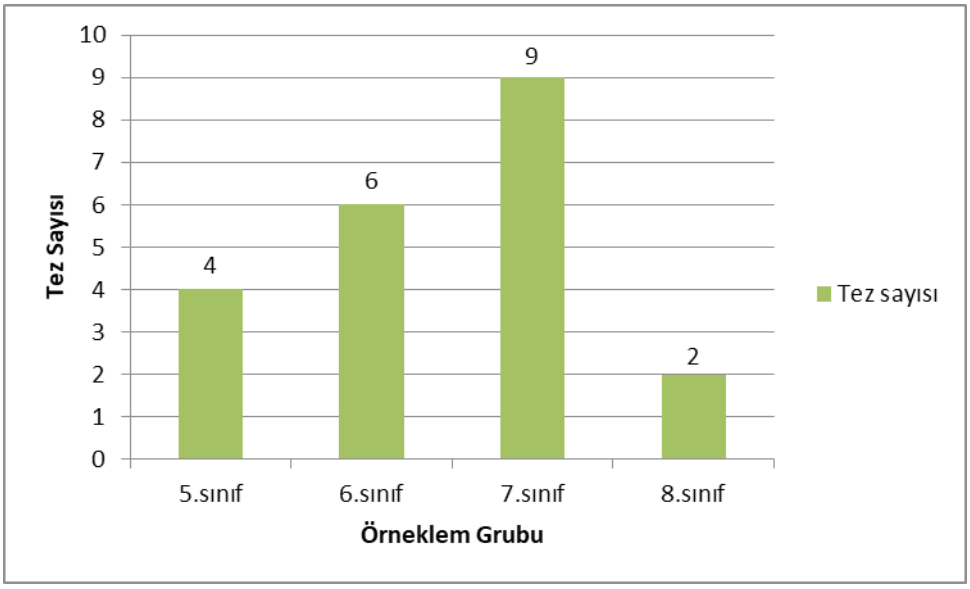
Şekil 3. *Yükseklisans tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı*

Grafiği incelediğimizde nitel araştırma yöntemlerinde yüksek lisans tezinin olmadığı, nicel araştırma yönteminde 7 (X_1, X_2, X_3, X_6, X_7, X_9, X_{15}) ve karma araştırma yönteminden 11 (X_4, X_5, X_8, X_{10}, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{16}, X_{17}, X_{18}) yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



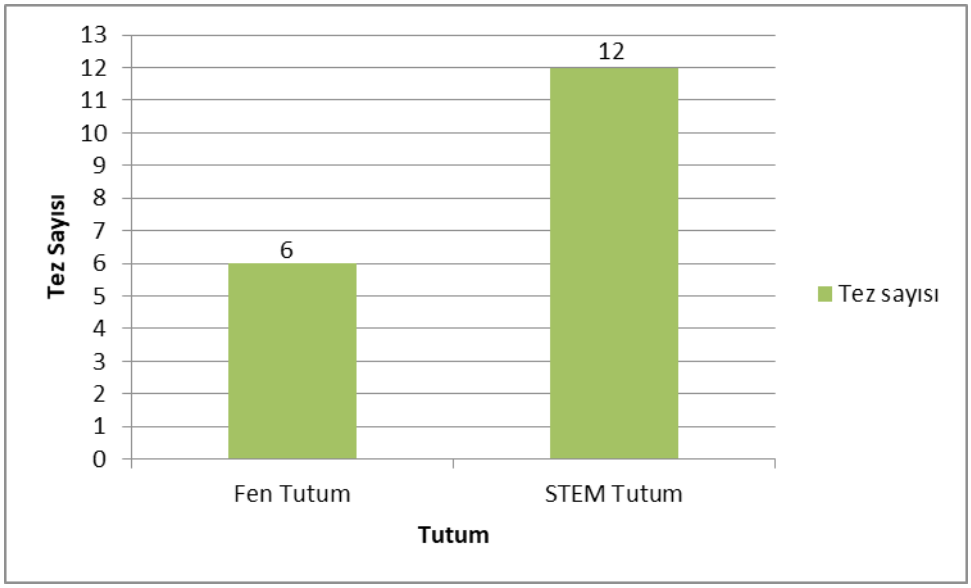
Şekil 4. *Yükseklisans tezlerinde temsil edilen konu alanlarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde konu alanlarından fizikte 16 (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{18}), kimyadan 1 (X_{10}, X_{17}), biyolojiden 0 yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



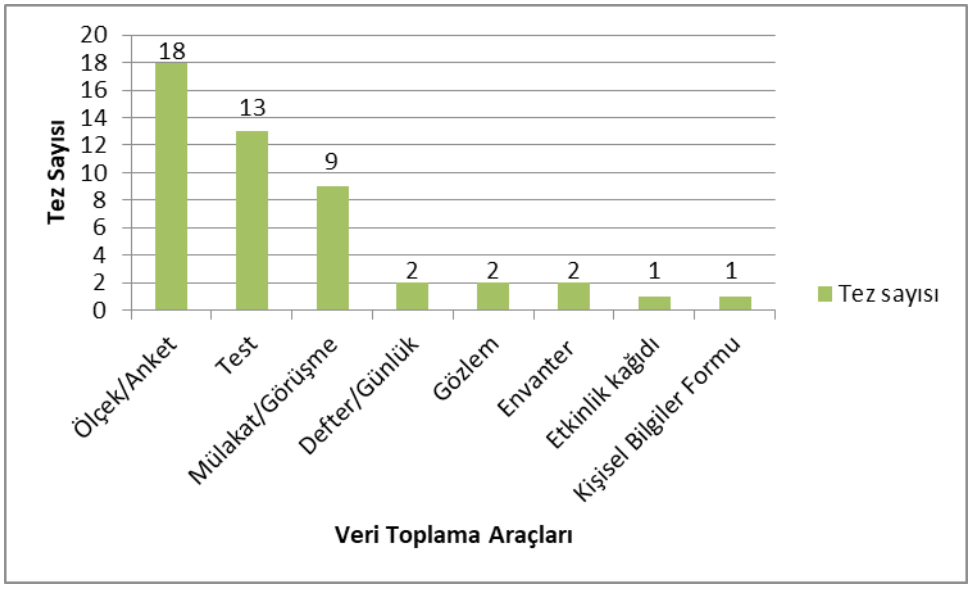
Şekil 5. *Yükseklisans tezlerindeki örneklem gruplarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde ortaokul öğrencilerinden 5.sınıfta 4 (X_6, X_7, X_8, X_{17}), 6.sınıfta 6 (X_{10}, X_{11}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}), 7.sınıfta 9 (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_9, X_{12}, X_{13}, X_{17}) ve 8.sınıfta 2 (X_{17}, X_{18}) yüksek lisans tezinin olduğu tespit edilmiştir.



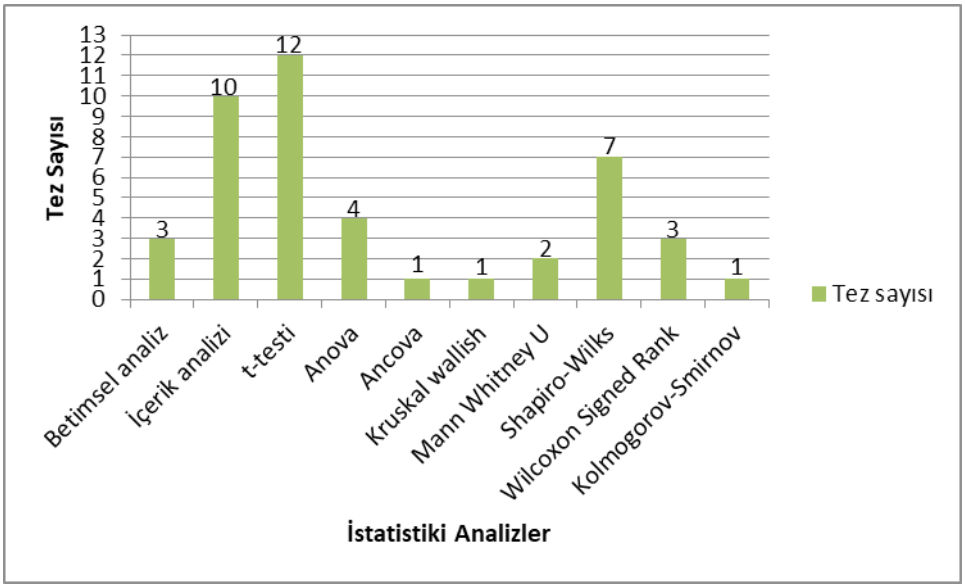
Şekil 6. *Yükseklisans tezlerindeki Tutumlarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde 18 yüksek lisans tezinden 6' sın da Fen'e yönelik tutum (X_1, X_2, X_4, X_5, X_{10}, X_{13}) ve 12'sinde STEM' e yönelik tutum (X_3, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{11}, X_{12}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}) incelenmiştir.



Şekil 7. *Yükseklisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde veri toplama araçlarından Ölçek/Anket 18, Test 13, Mülakat/Görüşme 9, Defter/Günlük 2, Gözlem 2, Envanter 2, Etkinlik kağıdı 1 ve Kişisel Bilgiler Formu 1 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir.



Şekil 8. *Yükseklisans tezlerinde kullanılan istatistiksel analizlerine göre dağılımı*

Grafik incelendiğinde istatistiki analizlerden betimsel analiz 3, içerik analizi 10, t-testi 12, anova 4, ancova 1, kruskal wallish 1, mann whitney u 2, shapiro-wilks 7, wilcoxon signed rank 3 ve kolmogorov-smirnov 1 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir.

Çalışmada 18 yüksek lisans tezinden 6' sın da Fen'e yönelik tutum (X_1, X_2, X_4, X_5, X_{10}, X_{13}) ve 12'sinde STEM' e yönelik tutum (X_3, X_6, X_7, X_8, X_9, X_{11}, X_{12}, X_{14}, X_{15}, X_{16}, X_{17}, X_{18}) incelenmiştir. İncelenen tezlerden STEM etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı (X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8, X_{11}, X_{12}, X_{13}, X_{14}, X_{16}, X_{17}, X_{18}) bu sayede hem STEM' e hem de Fen'e yönelik tutumlarının pozitif olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grupları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etkinlik süresince kalıcı öğrenmeler, pratik çözümler gibi özellikleri eğlenerek aktif bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. X_3 tezinde başlangıçta kontrol grubundaki öğrencilerin deney grubundakilerden daha yüksek fen tutumuna sahip olduğu fakat uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin fen tutum puanlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmiştir. X_6 tezinde TEOG sınavında daha başarılı olan okul öğrencilerinin STEM'e karşı tutumlarının diğer okul öğrencilerine göre daha fazla arttığı görülmüştür. Bazı yüksek lisans tezlerinde ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiş (X_1, X_2, X_9, X_{10}, X_{15}). X_1 tezinde FeTeMM eğitiminin sadece bir ünite için uygulanmış olması öğrencilerin fene yönelik tutumlarını geliştirmek için yeterli olmamış. X_{10} tezinde deney ve kontrol grubunun fene yönelik tutumları olumlu olduğundan dolayı tutum testi doğrultusunda ön test-son test sonuçlarında bir farklılık görülmediği ve çalışmanın bir ay kadar kısa bir sürede gerçekleşmesi tutumları üzerinde herhangi bir değişikliğe neden olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada kapsamında Türkiye' de 2015-2019 yılların arasında yapılan lisansüstü tezlerden STEM ile ilgili toplam 202 tez bulunmuştur. Bu tezlerden STEM eğitiminin Tutuma etkisi ile ilgili 18 adet yüksek lisans tezi belirlenip ST tema başlığı altında kodlanmıştır. Bu tezlerin meta-sentezi gerçekleştirilerek sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, STEM eğitimin tutuma etkisi ile ilgili çalışmalarının en fazla 2019 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırma yöntemi olarak karma araştırma yöntemi kullanılmış. Deneysel çalışmalarda karşılaşılan bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu alanı olarak Fizik üzerinde çok çalışıldığı sonucuna varılmaktadır. Örneklem grubu olarak en fazla 7. Sınıflarla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle 8. Sınıf öğrencilerin sınava hazırlanmaları 5. Sınıf öğrencilerinin soyut işlemlere geçememesi neden olarak gösterebiliriz. Tutum olarak STEM tutumu üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak ölçek/anket en çok tercih edilen veri toplama aracı olmuştur. İstatistiki analiz olarak t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İncelenen yüksek lisans tezlerinin bir kısmında STEM etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı bu

sayede hem STEM' e hem de Fen'e yönelik tutumlarının pozitif olduğu sonucuna varılmış. Etkinlik süresince kalıcı öğrenmeler, pratik çözümler gibi özellikleri eğlenerek aktif bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bazı yüksek lisans tezlerinde ise etkinliklerin bir ay kadar kısa sürede yapılması ve öğrencilerin Fen'e yönelik tutumlarının yüksek olmasından kaynaklı sonuçlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiş.

Bu doğrultuda, STEM eğitimi yaklaşımı kazanımlara uygun olarak derslere aktarılmalıdır. Disiplinleri harmanlamanın (blending) önüne geçebildiği bütünleşik bir STEM müfredatı hazırlanabilir (Özmen, 2018). Bazı araştırmalar, matematik ve bilimi bütünleştirmenin öğrencilerin okula olan tutumları ve ilgileri, öğrenme motivasyonları ve başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Suprapto, 2016). Sınıf içi etkinliklerde STEM eğitimi daha da yaygınlaştırılmalı ve öğretmenlerde buna yönelik eğitim almalıdır. Biyoloji ve Kimya eğitimi ile ilgilide STEM etkinlikleri düzenlenebilir. 7. Sınıf dışında diğer kademelerde de STEM etkinlikleri ile dersler işlenebilir. Bu araştırma kapsamında yüksek lisans tezlerinde kullanılan ölçme araçlarının niteliği ve amaca uygunluğu incelenmemiştir. Araştırmacılar bu konu üzerinde yeni çalışmalar gerçekleştirebilir.

Kaynakça

Aydın, G., Saka, M. & Güzey, S. (2017). "4., 5., 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinin STEM(FeTeMM) Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 787-802.

Dugger, E. W. (2010). *Evolution of STEM in the United States.* 18 Ağustos 2020 tarihinde, http http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.5804&rep=rep1&type=pdf adresinden alınmıştır.

Ejiwale, J. (2013). "Barriers to Successful İmplementation of STEM Education". *Journal of Education and Learning, 7*(2), 63-74.

Herdem, K. & Ünal, İ. (2018). "STEM Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 48*(48), 145-163.

Karakaya, F. & Avgın, S. S. (2016). "Effect of Demographic Features to Middle School Students' Attitude Towards FeteMM (STEM)". *Journal of Human Sciences, 13*(3), 4188-4198.

Korkmaz, Ö. & Buyruk, B. (2016). "FeteMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 13*(2), 61-76.

Özcan, H. & Koca, E. (2019). "STEM'e Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 387-401.

Özmen, N. (2018). *STEM odaklı tanımlanan ders Planlarının özellikleri: Bir meta-sentez çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Polat, S. & Ay, O. (2016). "Meta-sentez: Kavramsal Bir Çözümleme". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 52-64.

Suprapto, N. (2016). "Students' Attitudes towards STEM Education: Voices from Indonesian Junior High Schools". *Journal of Turkish Science Education, 13*, 75-87.

Tseng, K., Chang, C. & Lou, S. (2013). "Attitudes Towards Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) in a Project-based Learning (PjBL) Environment". *International Journal of Technology and Design Education, 23*, 87-102.

Yılmaz, H., Yiğit Koyunkaya, M., Güler, F. & Güzey, S. (2017). "Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) Eğitimi Tutum Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması". *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1787-1800.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Oluşturma Düzeyleri Ve Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yöntemi İle İlgili Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Emine UZUN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, euzun@ksü.edu.tr

Edanur CİNGÖZ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, edanur1582@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı; fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeyleri ve argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'de Akdeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıf 29 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklıklarını devre üzerinde gözlemleyerek çıkarımda bulunur." kazanımı dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, deney çalışma ve sonuç kâğıdı; uygulama öncesi ve sonrası argümantasyon yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Veri toplama araçları uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak oluşturulmuştur. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Uygulama 4 ders saatinde yürütülmüştür. Gruplar doğru iddiayı seçerken genellikle; gerekçeyi, destekleyiciyi ve çürütücüyü yazmakta zorlanmış ya da boş bırakmışlardır. elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının bilimsel anlamda kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, argüman bileşenlerini oluştururken bilimsel dil kullanmakta eksik oldukları görülmüştür. Araştırmada uygulanan görüş formlarından elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının argümantasyon yöntemini daha önce duydukları fakat yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Uygulama sonrasında genellikle beğendiklerini ve bu yöntemi öğretmenlik hayatlarında kullanacaklarını dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Argümantasyon, Argümantasyon süreci, Argümantasyona dayalı öğrenme, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Durum Çalışması.*

Abstract

The aim of this study is to examine preservice science teachers' level of forming argumentation and their opinions about argumentation-based learning method. Case study from qualitative research methods was used in the study. Participants composed of 29 sophomores of a state university in Science Education department in the Mediterranean region. Data were collected in the first semester of 2019-2020 academic year. Experiment study-result papers which were prepared based on the objective namely "Students are able to infer the brightness of the bulbs in series and parallel connections by observing the circuit" were used as data collection tolls. Additionally, semi-structured interviews were conducted before and after the argumentation implementation. To analyze data descriptive and content analysis were used. The arguments generated were analyzed according to the argumentation evaluation rubric. The duration of implementation was 4 lesson hours. In the study, the findings obtained from showed that the preservice science teachers had difficulty expressing themselves in scientific terms and were lack in using scientific language during forming argument components. When preservice science teachers' opinions were evaluated, it can be inferred that they had heard the method of argumentation before but did not have sufficient knowledge about it. They expressed that they generally liked this method after the implementation and that they would use it in their future teaching.

Keywords: *Argumentation, argumentation process, argumentation based learning, preservice science teachers, case study.*

Giriş

Argüman, Toulmin'e (1958) göre bir durumu açıklayan, sonucu ya da tahminleri destekleyici veya çürütücü kanıtların diğer adıyla iddiaların bir arada kullanılmasıdır. Argümantasyon, iddiaların gerekçeler ortaya koyarak verilerle ilişkilendirilip desteklenmesi sürecidir (Toulmin, 1958). Argüman ve argümantasyon arasındaki fark ise argüman bir iddia ya da kanıt iken, argümantasyon farklı iddiaların ya da kanıtların da bir arada olduğu verilerin gerekçelerle desteklenip, çürütüldüğü bir tartışma sürecidir (Erduran, Orborne & Simon, 2006).

Fen bilimlerinde kullanılan argümantasyon, öğrencilerin kanıt oluşturma bunu verilerle destekleme, çürütme, karar verme becerilerini olumlu etkiler (Demirbağ ve Günel, 2014; Çepni ve Demiral, 2018). Argümantasyon konunun bireyler tarafından bilimsel olarak tartışılıp ele alınmasına, sosyal bir muhakeme yapmasına ve konuyu savunmasına olanak verir (Güven ve İnam, 2019). Bu sebeple argümantasyon yöntemi eğitimde daha sık kullanılmaya başlamıştır. Çünkü argümantasyon yöntemi anlamlı öğrenmeyi de sağlar.

Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda son değişikliklerle birlikte araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşıma göre amaç; araştıran, sorgulayan, keşfeden, merak eden, yaparak yaşayarak düşünen ve öğrenen, bilgiyi kendi zihninde oluşturan, etraflarındaki olayları ve durumları sağlam gerekçelerle açıklayarak güçlü argümanlar kuran bireyler yetiştirmektir (MEB,2013). Hazırlanan programlara bakıldığında argüman kelimesinden ilk kez bahsedilmiştir. Bu bağlamda öğretim yöntemlerinden biri olan argümantasyon yöntemi de bu hedefleri içermektedir. Yine öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif, öğretmenin ise rehber olduğu proje, problem, işbirliği ve argümantasyona dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı öğrenme süreci; tartışma, sorgulama, keşfetme, argüman kurma ve ürün oluşturmayı kapsar (MEB,2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen strateji ve yöntemler dikkate alındığında, derslerin öğrenciyi temel alan argümantasyon yöntemiyle yürütülmesi tavsiye edilmiştir. Fakat alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli sınıf ortamından ziyade sunuş yolu stratejisini kullandığı gözlenmiştir (Aktamış ve Hiğde, 2017; Aktamış, Hiğde ve Özcan, 2018). Öğretmenlerin argümantasyon ve argümantasyon temelli etkinlikler hakkında da yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur (Aktamış et al., 2018; Namdar ve Tuskan, 2018). Argümantasyonun yapıldığı çalışmalara bakıldığında ise öğrencilerde daha çok akademik başarı (Demirbağ ve Günel, 2014; Aktaş ve Doğan, 2018; Aydın ve Uluay, 2018), argüman oluşturma becerisi ve seviyesi (Öğreten ve Sağır, 2014; Aygün, Boyraz, Hacıoğlu, 2016; Çepni ve Demiral, 2018) ve kavramları öğrenme seviyesi etkisi (Cin ve Türkoğuz, 2013; Çelikler ve Harman, 2017) açısından olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Erduran ve Jimenez-Aleixandre (2007) da argümantasyonla ilgili olarak; öğrencilerin bilişsel ve meta bilişsel becerilerini desteklediğini, iletişim ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiğini, öğrencilere bilimsel ve fen okuryazarlığını kazandırdığını söylemiştir. Öğrenciler, bu becerilerini geliştirmek için argümantasyon yöntemiyle birlikte kavram karikatürlerini de kullanabilirler. Kavram karikatürleri, öğretilecek konu ile ilgili görsel öğeler içermesi, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırması ve öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayabilmesi amacıyla kullanılan araçtır. Fen eğitiminde kavram karikatürlerinin kullanımına yönelik alan yazında (Balım et al., 2008; Akamca ve Hamurcu, 2009; Erdoğan ve Özsevgeç, 2012; Cin ve Türkoğuz, 2013; Akgün et al., 2014) kavram karikatürleri öğrencilerin akademik başarılarını, sorgulayıcı öğrenme becerilerini, tartışma becerilerini, motivasyonlarını, kavram yanılgılarının giderilmesini, kavramsal anlama düzeyini, argüman geliştirme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Türkoğuz ve Cin, (2013)'in de vurguladığı gibi öğrencilerin metinsel argümantasyonları anlamakta zorlanmaları sebebiyle, kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon çalışmalarında görsel ögeler ve mizahi yönden öğrencilerin ilgisini çekmesi için bu çalışmada kavram karikatürleri kullanılmıştır.

Argümantasyonun eğitimde kullanılmasının en önemli amaçlarından biri de öğrenciyi aktif ve meraklı kılması, derinlemesine açıklamalar yapmaları için onları cesaretlendirmesi ve hatalarını gözden geçirip düzeltmek için öğretmen ve öğrencilere fırsatlar sunmasıdır (Kaya ve Kılıç, 2008). Benzer bir çalışmada da (Aktamış ve Hiğde, 2017) öğretmen adaylarının sınıf içinde yaptıkları argümantasyon uygulamalarının gözlemlenmesi ve bu gözlemlerin analiz edilmesiyle, fen eğitimcileri ve fen eğitimindeki program geliştiriciler için yol gösterici bilgiler elde edilmesinin argümantasyonun fen eğitimindeki etkisi ve öneminden bahsedilmiştir. Yürütülen çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmanın, argümantasyon etkinlikleri sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin araştırmacılara yol gösterici olacağı ve fen eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışmada amaç, fen bilimleri öğretmen adaylarının argüman geliştirme düzeylerinin nasıl olduğunu

belirlemek ve argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeyleri nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir veya birden fazla durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, bütüncül yaklaşımla verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Olaya ait etmenlerin hem durumu nasıl etkiledikleri hem de durumdan nasıl etkilendiklerine dair ayrıntılı bilgi toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırma, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim yılında Türkiye'de Akdeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı ikinci sınıfta öğrenim gören 29 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından uzman görüşü (Fen bilgisi eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi) alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada deney çalışma kağıdı, deney sonuç kağıdı, uygulama öncesi görüş formu ve uygulama sonrası görüş formu kullanılmıştır. Deney çalışma ve sonuç kağıdı fen bilimleri dersi yedinci sınıf " Elektrik Devreleri" ünitesindeki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmış uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüş formu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorularla öğretmen adaylarına ayrıntılı ve yönlendirmeye maruz kalmadan kendilerini ifade etme fırsatı sağlanmıştır.

Veri Analizi

Deney çalışma ve sonuç kağıtları; uygulama öncesi ve sonrası görüşme formları betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar toplanıp analiz edilerek kodlama yapılmıştır. Cevapların kodlanmasına başlamadan önce elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelenmiş, benzer içeriğe sahip olan veriler mantıklı bir şekilde düzenlenmiş, buna göre kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Betimsel analizde de elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre oluşturulup özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz, bireylerin görüşlerini vurgulayıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve daha ayrıntılı incelememize yardımcı olur. Kodlamalar; hangi gruplar iddiayı, gerekçeyi, destekleyiciyi, çürütücüyü ve niteleyiciyi; doğru, yanlış, eksik, boş bırakmış ve kaçıncı seviye argüman oluşturmuş şeklinde yapılmıştır.

Öğrenci grupları G1, G2, G3, G4 ve G5 olarak kodlanmışlardır. Grupların yazdıkları gerekçe, destekleyici ve çürütücü ifadelerine eksik yazılmasının sebebi, ifadelerinin bilimsel olarak eksik kabul edilmesidir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu argümanlar, argümantasyon değerlendirme rubriğine göre analiz edilmiştir (Erduran, Osborne & Simon, 2004b).

Seviye 1: Argümantasyon basit bir iddia veya bu iddiaya karşıt iddialardan oluşur.

Seviye 2: Argümantasyon iddiayla birlikte veriler, gerekçeler ya da destekleyiciler içerir. Bu seviyede herhangi bir çürütme görülmez.

Seviye 3: Argümantasyon bir dizi iddia ya da karşıt iddialarla birlikte veriler, gerekçeler, destekleyicilerden oluşur. Bu seviye zayıf çürütmeler içerir.

Seviye 4: Argümantasyon bir iddia ile birlikte net bir şekilde saptanan çürütmeden oluşur.

Seviye 5: Argümantasyon birden fazla çürütmeden oluşur.

Veriler analiz edilirken alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Akdeniz Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı ikinci sınıfta öğrenim gören 29 öğretmen adayı ile iki hafta yani dört ders saatinde yürütülmüştür. İlk hafta dersin başında öğrencilere argümantasyonla ilgili uygulama öncesi görüş formu dağıtılmıştır. Görüş formundan sonra öğrenciler argümantasyon yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerden beşer kişilik gruplar oluşturmaları ve grup içerisinde bir yazman ve bir sözcü seçilmesi istenmiştir. Hazırlanan iki deney çalışma kağıdının gruplara dağıtılmıştır ve deney çalışma kağıtları hakkında bilgi verilmiştir. Bir kez yüksek sesle okunmuş ve sıraların arasında gezerek deney çalışma kağıdı 1 ve deney çalışma kağıdı 2 için ayrı ayrı 'Sizce bu karikatürde ne anlatılıyor? Karikatüre baktığınızda siz olsanız hangi iddiayı desteklersiniz' soruları sorulmuş ve öğrencilerin doğru iddiayı seçmeleri beklenmiştir. Beklenen bilimsel doğru bilgi öğrencilerden deney çalışma kağıdı 1 için; "Seri bağlı devrelerde gerilim sabit iken ampul sayısı arttıkça parlaklık azalır" , deney çalışma kağıdı 2 için ; ''Paralel bağlı devrelerde gerilim sabit iken ampul sayısı arttıkça parlaklık değişmez" iddialarıdır. Daha sonra öğrenci gruplarına her iki çalışma kağıdı için de destekleyici iddialarına ve bu iddialarını nasıl kanıtlayacaklarına ve bunun için nasıl bir deney düzeneği tasarlayacaklarına karar vermeleri söylenmiştir.

Bu konu hakkında kendi aralarında kısa bir süre beyin fırtınası yapmışlardır. Öğrenciler bunlara karar verdikten sonra öğretmen tarafından verilen bir pano hazırlamışlardır. Panoyu ilk başta deney çalışma kağıdı 1 için; sonra ise deney çalışma kağıdı 2 için kullanmışlardır. Bu panoda 'Desteklediğiniz iddia, iddianızın gerekçesi, kanıt ve muhakeme (iddianızı nasıl kanıtlarsınız?),grup üyelerinin isimleri' başlıkları bulunur. Gruplar panodaki bölümleri doldurduktan sonra grup sözcüleri bu panoları alarak tahtaya çıkmışlardır. Böylece her grup rahatça diğer grupların iddia, kanıt ve gerekçelerini görebilmişlerdir. Sırasıyla her grubun sözcüsü ilk başta çalışma kağıdı 1 için sonra da çalışma kağıdı 2 için panoda yazdıklarını anlatmışlardır. Bu sırada da doğru veya yanlış diye öğretmen tarafından bir yorum yapılmamıştır.

İkinci haftaki derste öğrencilerden masanın üzerinde karışık halde bulunan deney malzemelerinden deneyleri için ihtiyaçları olan malzemeleri seçmeleri istenmiştir. Bu süreç tamamlandıktan sonra gruplar iddialarına bağlı olarak karar verdikleri deney düzeneğini hazırlamış ve yapmışlardır. Öğretmen bu süreçte gruplar arasında gezerek rehber sorular sormuştur.

Deneyi bitiren gruplara her iki deney için de deney sonuç kağıdı verilmiş ve bunu da doldurmaları istenmiştir. En son her grubun sözcüsü deney sonuç kağıdı 1 ve deney sonuç kağıdı 2 için sırasıyla destekledikleri iddiayı, bunu kanıtlamak için neler yaptıklarını, deneyin öncesi ve sonrasında iddialarının değişip değişmediğini anlatmışlardır. Desteklenen iddialar tahtaya yazılmış ve farklı iddialar varsa bu gruplar kendi iddialarını savunmak için diğer grupları ikna etmeye çalışmış ve sonunda sınıfça bir karara varmışlardır. Konuyla ilgili ders anlatılmıştır. Çalışma sonrasında da uygulama sonrası görüş formu uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sonucunda verilerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeylerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla '' Fen bilimleri öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeyleri nasıldır?" sorusuna ilişkin uygulanan deney çalışma kağıdı 1 ve deney sonuç kağıdı 1 için Tablo-1'de; deney çalışma kağıdı 2 ve deney sonuç kağıdı 2 için Tablo-2'de verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Tablo 1.

Deney Çalışma Kağıdı 1 Ve Deney Sonuç Kağıdı 1 İçin Verilen Cevapların Dağılımı.

	İddia	Gerekçe	Destekleyici	Çürütücü	Niteleyici	Seviye
G1 grubu	Doğru	Doğru	Doğru	Doğru	Doğru	4
G2 grubu	Doğru	Eksik	Eksik	Eksik	Doğru	3
G3 grubu	Doğru	Eksik	Eksik	Eksik	Yanlış	3
G4 grubu	Doğru	Eksik	Boş	Eksik	Yanlış	2
G5 grubu	Doğru	Eksik	Yanlış	Eksik	Yanlış	2

Tablo-1'de yer alan analize göre öğrenci gruplarının deney çalışma kağıdı 1 için verdikleri cevaplar incelendiğinde bütün grupların iddiayı f=5 (%100) doğru seçtikleri; gerekçeyi, destekleyiciyi ve çürütücüyü yazmakta zorlandıkları ya da boş bıraktıkları görülmüştür.

Elde edilen veriler argümantasyon değerlendirme rubriğine göre analiz edilerek, argüman oluşturma düzeyleri incelendiğinde;

G1 kodlu grup; deney çalışma kağıdı 1 için ''Çünkü seri bağlı ampullerde ampul sayısının artmasıyla devreden geçen gerilim bölünür (güçlü gerekçe). Ana koldan ve her ampulden geçen akım azalacağından, ampulün parlaklığı azalır (güçlü destekleyici). Ali'nin dediğine göre olursa devreden geçen gerilimin bölünmediği ve her ampulden aynı akımın geçtiğini söylemiş oluruz. Bu da doğru olmaz. Mehmet'in iddiasına göre de dersek, Şekil-2'deki devredeki ampullerden geçen akımın daha büyük olduğu söylenir ancak iki devrede eşit güç kaynağına sahiptir bu yüzden Mehmet'in iddiası doğru olmaz (güçlü çürütücü).'' şeklinde 4. Seviye argüman oluşturmuşlardır.

G2 kodlu grup; deney çalışma kağıdı 1 için "Ampul sayısının arttığı durumda pil sayısı buna oranla değiştirilmediği için ampul parlaklığı azalır (zayıf gerekçe). Ali'yi desteklemiyoruz çünkü ampul sayısı arttıkça pil sayısı değişmediği için ampullerin parlaklığı azalır. Mehmet'i desteklemiyoruz çünkü Şekil-2'de ampul sayısı fazla olduğu için buna oranla pil sayısı artırılmadığı için, ampullerin parlaklığı Şekil-1'den azdır (zayıf çürütücü). Kullanılan telin uzunluğu, kesit alanı, güç kaynağının değiştirilememesi ve telin cinsi iddiamızı niteleyen durumlardır (niteleyici)." şeklinde 3. Seviye argüman oluşturmuşlardır.

G4 kodlu grup; deney çalışma kağıdı 1 için **''**Ampul sayısı arttıkça parlaklık azalır (zayıf gerekçe)." şeklinde ifade belirterek 2.seviye argüman oluşturmuşlardır.

Tablo 2.

Deney Çalışma Kağıdı 2 Ve Deney Sonuç Kağıdı 2 İçin Verilen Cevapların Dağılımı.

	İddia	**Gerekçe**	**Destekleyici**	**Çürütücü**	**Niteleyici**	**Seviye**
G1 grubu	Doğru	Doğru	Doğru	Doğru	Doğru	4
G2 grubu	Doğru	Doğru	Boş	Eksik	Doğru	2
G3 grubu	Doğru	Doğru	Boş	Boş	Yanlış	2
G4 grubu	Doğru	Doğru	Eksik	Eksik	Yanlış	3
G5 grubu	Doğru	Eksik	Boş	Eksik	Yanlış	2

Tablo-2'de yer alan analiz sonuçlarına göre öğrenci gruplarının deney çalışma kağıdı 2 için verdikleri cevaplar incelendiğinde bütün grupların iddiayı f=5 (%100) doğru yazdıkları görülmüştür.

Verilen cevaplar argümantasyon değerlendirme rubriğine göre analiz edilerek argüman oluşturma düzeyleri incelenmiştir (Erduran et al., 2004b).

Örneğin, çalışma kağıdı 2 için G5 grubu sadece "Paralel bağlı devrede ampul sayısı değişse de parlaklık değişmez (zayıf gerekçe)." şeklinde ifade belirterek 2.seviye argüman oluşturmuşlardır.

G1 grubu "Paralel bağlı ampullerden geçen akım ve düşen gerilim aynı olduğu için parlaklıkları aynıdır (güçlü gerekçe). Ampul sayısının artması, toplam direnci azaltacağı için sadece ana koldaki akım artar (güçlü destekleyici). Mehmet ve Göksu'nun iddiasına katılmıyoruz çünkü iki devrede de geçen akım ve düşen gerilim eşit olduğundan iki devrede de ampullerin birinin parlaklığının yüksek, diğerinin düşük çıkması gibi bir durum gözlenmez. Bundan dolayı ikisinin de iddiasına katılmıyoruz (güçlü çürütücü).''şeklinde 4.seviye argüman oluşturmuşlardır.

G3 grubu sadece '' V=I.R formülüne göre R.V sabit ise I'lar da sabit olur. Bu durumda kollarda aynı parlaklık vardır (güçlü gerekçe).'' şeklinde ifade belirterek 2.seviye argüman oluşturmuşlardır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini almak amacıyla ''Fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna ilişkin uygulanan, uygulama öncesi görüş formu için Tablo-3, Tablo-4 ve Tablo-5'te; uygulama sonrası görüş formu için Tablo-6, Tablo-7 ve Tablo-8'de verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Tablo 3.

Uygulama Öncesi Görüş Formuna Göre; ‘’Argüman Nedir?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.

Kodlar	Frekans (f)
Bilmiyorum	8
Tartışma	7
İspatlamaya dayalı öğrenme	4
Kanıt, gözlem ve deneye dayanır	4
Bir şeyin doğruluğu, inandırıcı belge	3
Argümantasyon yapan kişiye denir	2
Argümantasyonu yapmaya yarayan araç, gereç	2
Uygulanmayan, uygulamaya geçirilmeyendir	1
Konuyu kanıtlamak için kullanılan tüm veriler	1
TOPLAM	32

Tablo-3 incelendiğinde ‘’Argüman nedir?” sorusuna ‘’Bilmiyorum” f=8 (%25) ve ‘’Tartışma” f=7 (% 21,80) cevapları daha fazla verilmiştir. Bunu takiben, ‘’ İspatlamaya dayalı öğrenme” f=4 (%12,50) ve ‘’ Kanıt, gözlem ve deneye dayanır” f=4 (%12,50) cevapları diğerlerine göre daha fazladır.

Tablo 4.

Uygulama Öncesi Görüş Formuna Göre; ‘’Argümantasyon Nedir?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.

Kodlar	Frekans (f)
Bilgiyi ispatlarıyla birlikte açıklamaktır.	7
Bir konuyu ya da fikri deliller sunarak hipotezlerle ispatlamaktır.	5
Bilgiyi deneylerle kanıtlamaya dayalıdır.	5
Tartışarak, fikri öne sürme aşamalarıdır.	5
Bilmiyorum.	5
Bir konuyu veya bir bilgiyi kanıtlayarak açıklamaktır.	3
Bilimsel tartışmadır.	3
Konuşarak öğrenme yöntemidir.	1
Konuyu öğrencilere gösteri deneyi olarak yapmayı amaçlayan bir yöntemdir.	1
Deney öncesi ve sonrası yapılan anketlerle görüşümüz değişmişse, tekrar değişen görüşümüzü yazarak yaptığımız bir yöntemdir.	1
İddiayı delillerle kanıtlama ve çürütmedir.	1
Bir durum ve olayı eleştirel bir şekilde yaklaşarak deney, gözlem ve ispatlama dayalı yöntem ve tekniğe denir.	1
TOPLAM	38

Tablo-4 incelendiğinde ‘’Argümantasyon nedir?” sorusuna en çok verilen cevap ‘’Bilgiyi ispatlarıyla birlikte açıklamaktır” f=7 (%18,40) olmuştur. Bunun yanı sıra ‘’Bir konuyu ya da fikri deliller sunarak hipotezlerle ispatlamaktır.” f=5 (%13,10), ‘’Tartışarak, fikri öne sürme aşamalarıdır.” f=5 (%13,10), ‘’Bilgiyi deneylerle kanıtlamaya dayalıdır.” ve ‘’Bilmiyorum” cevapları diğer cevaplara göre daha fazladır.

Tablo 5.

Uygulama Öncesi Görüş Formuna Göre; '' Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yöntemini Daha Önce Duydunuz Mu?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.

Kodlar	Frekans (f)
Evet	19
Hayır	10
TOPLAM	29

Tablo-5 incelendiğinde ''Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemini daha önce duydunuz mu?" sorusuna ''Eve0t" cevabı f=19 (% 65,50) daha çok verilmiştir.

Tablo 6.

Uygulama Sonrası Görüş Formuna Göre; ''Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yöntemi İle İlgili Neler Söylersiniz?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.

Kodlar	Frekans (f)
Beğendim.	23
Kısmen beğendim.	4
Beğenmedim.	2
TOPLAM	29

Tablo-6 incelendiğinde ''Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili neler söylersiniz?'' sorusuna ''Beğendim" cevabı f= 23 (%79,30) diğer cevaplara göre daha çoktur. Buna sebep olarak daha çok ''Tartışmayı ve deneyi açıklarken ispatlama yoluyla öğrenmemi sağladı.", ''Gözleme ve deneye dayalıydı.", ''Öğrenmeyi kalıcı hale getiriyor.", '' İddialarımızı kanıtlayarak etkili bir öğrenme sağladı." ve '' Gruptaki herkes kendi görüşünü söyleyerek, tartışılarak, ortak bir karara varıldı." cevapları verilmiştir. ''Kısmen beğendim" cevabına f=4 (%13,70) sebep olarak '' Yeni şeyler öğrendim.", ''Grupça çalışmak zor geldi." ve ''Uğraştırıcıydı." gibi hem olumlu hem de olumsuz cevaplar verilmiştir. ''Beğenmedim" cevabına f=2 (%6,80) ise ''Çok uğraştırdı.", ''Bildiklerimizi ifade etmekte zorlandık" ve ''Yorucuydu" cevapları verilmiştir.

Tablo 7.

Uygulama Sonrası Görüş Formuna Göre; "Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemi Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.

Temalar	Kodlar	Frekans(f)
Geleneksel Öğrenme Yöntemi İçin;	Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir	10
	Öğretmenin görevi öğrenciye bilgiyi düz anlatım yoluyla vermektir	8
	Sadece teorik bilgi verilir	5
	Bilgi daha çabuk unutulur	4
	Tartışarak öğrenme yok	2
	Çok sıkıcı	2
	Ezbere dayalı öğrenme var	2

Argümantasyona Dayalı Öğrenme Yöntemi İçin;	Öğrenci aktif, öğretmen rehber	11
	Öğrenci bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir	7
	Kanıt ve ispata dayalı	5
	Deney ve gözlem yaparak öğrenme var	5
	Kalıcı öğrenme olur	4
	Eğlenceli	2
	Kavram yanılgılarımızı ortaya çıkarır	1
	Tartışarak öğrenme var	1
Bilmiyorum		1
TOPLAM		70

Tablo-7 incelendiğinde '' Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasında ne gibi farklılıklar vardır? '' sorusuna geleneksel öğrenme yöntemi için; ''Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir.'' f=10 (%30,30) ve ''Öğretmenin görevi öğrenciye bilgiyi düz anlatım yoluyla vermektir.'' f=8 (%24,20) cevapları diğer cevaplara göre daha çok verilmiştir. Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi için; '' Öğrenci aktif, öğretmen rehberdir.'' f=11 (%30,50) cevabının en çok verilen cevap olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Uygulama Sonrası Görüş Formuna Göre; ''Siz Bir Öğretmen Adayı Olarak Argümantasyon Yöntemini Öğretmenlik Hayatınızda Kullanır Mısınız? Neden?'' Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.

Kodlar	Frekans (f)
Evet, kullanırım.	23
Hayır, kullanmam.	4
Bilmiyorum.	2
TOPLAM	29

Tablo-8 incelendiğinde ''Siz bir öğretmen adayı olarak argümantasyon yöntemini öğretmenlik hayatınızda kullanır mısınız? Neden? '' sorusuna '' Evet, kullanırım.'' cevabına f= 23 (%79,30) sebep olarak daha çok ''Anlamlı ve etkili öğrenmeyi sağlar.'', ''Öğrenmede kalıcılığı artırır.'', '' Öğrenciler dersi eğlenceli ve zevki bir şekilde öğrenir.'', '' Yaparak ve yaşayarak öğrenme ve keşfetme var.'' ve '' İspata dayalı öğrenme var.'' cevapları verilmiştir.'' Hayır, kullanmam.'' cevabına f=4 (%13,70) sebep olarak daha çok '' Öğrenciler malzemeleri bulamayabilir.'', '' Öğrenciyi çok zorlayabilir.'', ''Eğitim ortamı bu tekniği kullanmaya müsait değil.'' ve '' Kalabalık sınıflarda zor olabilir.'' cevapları verilmiştir. Bunun yanı sıra ''Bilmiyorum'' cevabı f= 2 (%6,80) da verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada amaç, fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeylerinin nasıl olduğunu belirlemek ve argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu amaçla iki alt problem araştırılmıştır. Araştırmanın ''Fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman oluşturma düzeyleri nasıldır?'' ilk alt probleminde elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analizlere bakıldığında deney ve çalışma kağıdı 1 ve 2 için iddiayı yanlış seçen bir gruba rastlanılmamıştır.

Gerekçelere bakıldığında ilk etkinlik için %20 doğru, %80 eksik yazdıkları; 2. çalışma için ise %80 doğru, %20 eksik yazdıkları tespit edilmiştir. 2. etkinlikte doğru gerekçe sayısı artmıştır. Destekleyicilere bakıldığında ilk etkinlik için %40 doğru, %60 boş bıraktıkları; 2. çalışma için ise %20 doğru, f=4 %80 boş bıraktıkları tespit edilmiştir. 2. etkinlikte doğru destekleyici sayısı azalmıştır. Çürütücülere bakıldığında ilk etkinlik için %40 doğru, %60 eksik yazdıkları; 2.çalışma için ise %60 doğru, %20 eksik yazdıkları tespit edilmiştir. 2. etkinlikte

doğru çürütücü sayısı artmıştır. 2. etkinlikte %20 çürütücü sayısının artması, argümantasyon kalitesinin az da olsa arttığını göstermektedir. Niteleyicilere bakıldığında her iki etkinlik için de %50 doğru, %50 yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara da bakıldığında öğretmen adaylarının argüman geliştirme düzeylerinin bilimsel anlamda düşük seviyede olduğunu görülmektedir.

Argüman oluşturma seviyelerine bakıldığında 2. Ve 3. Seviye argümana daha çok rastlanışmış, 4.seviye argümana daha az rastlanılmıştır. 5.seviye argümana ise rastlanılmamıştır. Yalçınkaya (2018) da altıncı sınıflarla yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Gerekçe, destekleyici ve çürütücüde verilen cevapların eksik yazılmasının sebebi, yazdıkları ifade de bilimsel doğru bilginin tam olarak ifade edilmemesidir. Bu yüzden de eksik olarak kabul edilmiştir. Boyraz, Hacıoğlu, Aygün (2016) çalışmasında da araştırmacı öğretmenin, öğrencilerden bazılarının bilimsel olmayan kavramlarla argümantasyon sürecine katıldıklarını ifade etmiş ve öğrencilerin kullanmış oldukları argümantasyon bileşenlerinde bilimsel anlamda kalitenin düşük olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Hiğde ve Aktamış'ın da (2017) çalışmasında öğretmen adayları argüman bileşikleri olan gerekçe, destekleyici, çürütücü ve niteleyiciyi açıklamakta zorluk çekmişler, bunları açıklarken bilimsel dil kullanmakta eksik olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Argümantasyona dayalı fen derslerinde öğrencilerin argümantasyon etkinliklerine etkin bir şekilde katılmaları ve başarılı şekilde argüman oluşturabilmeleri için önceden argüman oluşturma ve argümantasyon yöntemiyle ilgili öğrencilere öğretmen tarafından bilgi verilmesi gerekir (Erduran et al., 2006). Bu çalışmada da araştırmacı öğretmen argümantasyon etkinliklerini uygulamadan önce öğrencilere argümantasyona dayalı öğrenme yöntemiyle ilgili bilgiler vermiş, argüman bileşiklerini açıklamış ve örnekler göstermiştir. Ama öğrenciler dersleri bu zamana kadar hep teorik gördükleri ve argümantasyon yöntemiyle karşılaşmaları 2.kez olduğu için argüman bileşiklerini açıklamada da yetersiz kalmışlardır. Çalışma esnasında öğretmen adaylarına deneyden önceki adımlar için de pano çalışması yaptırılmıştır. Bu panoda 'Desteklediğiniz iddia, iddianızın gerekçesi, kanıt ve muhakeme (iddianızı nasıl kanıtlarsınız?),grup üyelerinin isimleri' başlıkları gibi kısımları doldurmuşlar ve grup sözcüleri panolarıyla birlikte tahtaya çıkıp bunları sunmuşlardır. Bu sırada gruplar arasında fikirler tartılmış ve bu durumun olumlu sonuçları olmuştur.

Araştırmanın diğer boyutunda ''Fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nasıldır?" ikinci alt probleminden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analizlere bakıldığında uygulama öncesi görüş formuna göre öğretmen adayları 'Argüman nedir?" sorusuna daha çok ''Bilmiyorum" ve ''Tartışma" cevabı vermişlerdir. '' Argümantasyon nedir?" sorusuna ise ''Bilgiyi ispatlarıyla birlikte açıklamaktır" cevabı daha çoktur. Bu soruya ''Bilmiyorum" diye cevap veren öğretmen adayları da vardır. 'Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemini daha önce duydunuz mu?" sorusuna ise % 65,5''Evet" cevabı verilmiştir.

Uygulama sonrasında uygulanan görüş formu analizlerine bakıldığında 'Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili neler söylersiniz?" sorusuna öğretmen adayları % 79,3 beğendim cevabını vermişlerdir. Sebep olarak ise "Tartışmayı ve deneyi açıklarken ispatlama yoluyla öğrenmemi sağladı." , ''Gözleme ve deneye dayalıydı." , ''Öğrenmeyi kalıcı hale getiriyor.", ''İddialarımızı kanıtlayarak etkili bir öğrenme sağladı" ve '' Gruptaki herkes kendi görüşünü söyleyerek, tartışılarak, ortak bir karara varıldı" cevaplarını vermişlerdir. Hiğde ve Aktamış'ın (2017) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ceylan (2010) da çalışmasında öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapmış ve belirttiği gibi öğretmen adaylarının bu yönteme karşı olumlu bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Bu cevaplar aynı zamanda argümantasyona dayalı öğrenme yönteminin avantajlarındandır. ''Kısmen beğendim" cevabı verenler ise hem olumlu hem de olumsuz yanlarından bahsetmişlerdir (Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor ve kalabalık sınıflarda zor olabilir). ''Beğenmedim" cevabı veren %6,8 öğretmen adayları vardır. Buna sebep olarak ''Çok uğraştırdı.", ''Bildiklerimizi ifade etmekte zorlandık" ve ''Yorucuydu" cevaplarını vermişlerdir. Bu cevaplar ise argümantasyona dayalı öğrenme yönteminin dezavantajları olarak görülmektedir.

'' Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi arasında ne gibi farklılıklar vardır? '' sorusunda ise geleneksel öğrenme yöntemi ile argümantasyona dayalı öğrenme yöntemini karşılaştırmışlardır. Geleneksel öğrenme yöntemi için; ''Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir." ve ''Öğretmenin görevi öğrenciye bilgiyi düz anlatım yoluyla vermektir." cevaplarını daha çok vermişlerdir. Argümantasyona dayalı öğrenme yöntemi için; '' Öğrenci aktif, öğretmen rehberdir." ve '' Öğrenci bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir 'cevapları ise öğretmen adaylarının en çok verdiği cevaplardır. Ecevit ve Kaptan' da (2019) çalışmasında bunun önemini vurgulamıştır.

‘’Siz bir öğretmen adayı olarak argümantasyon yöntemini öğretmenlik hayatınızda kullanır mısınız? Neden? ‘’ sorusuna ise % 79,3 ‘’ Evet, kullanırım.” cevabını vermişlerdir. Sebep olarak; ‘’Anlamlı ve etkili öğrenmeyi sağlar.” ve ‘’Öğrenmede kalıcılığı artırır.”, ‘’Öğrenciler dersi eğlenceli ve zevki bir şekilde öğrenir”, ‘’Yaparak ve yaşayarak öğrenme ve keşfetme var” ve ‘’İspata dayalı öğrenme var” cevaplarını vermişlerdir. Aydın ve Kaptan (2014), Köseoğlu ve Tümay (2011) da çalışmalarında öğretmen adaylarına bu soruyu sormuş ve benzer cevaplar almıştır. %13,7 ‘’ Hayır, kullanmam.” cevabı veren öğretmen adayları da bulunmaktadır. Buna sebep olarak ise ‘’Öğrenciyi çok zorlayabilir”, ‘’MEB’in yaptığı sınavlarla ilgisi yok”, ‘’Eğitim ortamı bu tekniği kullanmaya müsait değil”, ‘’Öğretmen eğitimi teori üzerine olduğu için, öğretmen laboratuvara girmeye korkuyor” ve ‘’Kalabalık sınıflarda zor olabilir” cevaplarını söylemişlerdir. Karaer, Karademir ve Tezel’de (2019) çalışmasında 10 öğretmen adayı argümantasyonun fen bilimleri laboratuvarında kullanılabilecek uygun bir yöntem olabileceğini söylemiş, 10 öğretmen adayı uygun bulmamış, geleneksel yöntemin daha uygun olabileceğini söylemiş ve 6 öğretmen adayı bunun konuya göre değişeceğini belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının argümantasyona dayalı öğrenme ile ilgili bilgileri ve argüman bileşenlerini yazmaktaki becerileri yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun sebebi de derslerde bu yöntemi uygulamalı olarak yapmadıklarından dolayı olabilir. Bu yüzden lisans seviyesindeki derslerde bu yöntem daha çok uygulanmalı ve öğretmen adaylarına bireysel uygulama fırsatı tanınmalıdır. Öğretmen adaylarının dersleri bu şekilde düzenlenmeli ve argümantasyon hakkında bilgilendirilmelidir. Zaman araştırmanın sınırlayıcısı olduğundan dolayı daha uzun süren çalışmalarda yapılıp araştırılmalıdır.

Kaynakça

Akamca, G. Ö. ve Hamurcu, H. (2009). Analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi . *Education Sciences*, *4*(4), 1186-1206.

Aktaş, T. ve Doğan, Ö. K. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2),778-798.

Aydın, Ö. ve Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 163-188.

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Ilkogretim Online, 7*(1).

Boyraz, D. S., Hacıoğlu, Y. ve Aygün, M. (2016). Argümantasyon ve kavram karmaşası: erime ve çözünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,*36*(2), 233-267.

Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Karabiber, L. ve Deniz, M. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (*18*),572-596.

Demiral, Ü. ve Çepni, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Universitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,19*(1),734-760.

Demirbağ, M. ve Günel, M. (2014). Argümantasyon tabanlı fen eğitimi sürecine modsal betimleme entegrasyonunun akademik başarı, argüman kurma ve yazma becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(1), 373-392.

Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ecevit, T. ve Kaptan, F. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yeterliklerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, *18*(4).

Erdoğan, A. Ve Özsevgeç, L. C. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi: sera etkisi ve küresel ısınma örneği. *Turkish Journal of Education*, *1*(2).

Erduran, S., & Jime´nez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2007). Argumentation in science education: recent developments and future directions. *New York: Springer*

Harman, G. ve Çelikler, D. (2017).Tuzların hidrolizi konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı bilim

öğrenme (atbö) yaklaşımının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *46*(46), 59-74.

Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon temelli fen derslerinin incelenmesi: durum çalışması. *Elementary Education Online*, *16*(1) ,89-113.

İnaltekin, T. ve Akçay, H. (2017). Argümantasyon temelli deney raporu yazımının fen bilgisi öğretmen adaylarının argüman yapılarını geliştirmelerine etkisinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3) ,1-19

İnam, A., ve Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *5*(1), 155-173.

Karaer, G., Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının fen laboratuvarında argümantasyon tabanlı öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 217-241.

Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen eğitimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (3), 89-100.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Namdar, B. ve Tuskan, İ. B. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin argümantasyona yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 1-22.

Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004b). *Ideas, Evidence And Argument In Science*. Video, In-Service Training Manual And Resource Pack. London: King's College London.

Öğreten, B. ve Uluçınar, Sağır, Ş. (2014). Argümantasyona dayalı fen öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *11*(1),75-100.

Özcan, R., Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2018). Fen bilimleri derslerinde kullanılan argümantasyon düzeyinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*(43), 93-106.

Simon S., Erduran S. & Osborne J. (2006). Learning to teach argumentation: research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, *28*(2-3), 235-260.

Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *21*(2), 419-426.

Türkoğuz, S. ve Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (*35*), 155-173

Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(3), 105- 119.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uluay, G. ve Aydın, A. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerine kuvvet ve hareket ünitesinin öğretilmesinde argümantasyon odaklı öğrenme sürecinin akademik başarıya etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18* (3), 1779-1799.

Yalçınkaya, I. (2018). *Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2018 ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilim Okuryazarlığı Açısından Analizi

Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR, Dicle Üniversitesi, Türkiye, onersunkurm@gmail.com

Dr. Elçin AYAZ, Dicle Üniversitesi, Türkiye, elcin.ayazz@gmail.com

Öz

21. yüzyılda ihtiyaç duyulan nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için öğretim programlarında bilim okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaktadır. Bilim okuryazarı birey yetiştirilmesi için öncelikle fen öğretim programlarında bilim okuryazarlığı ve boyutlarının kazanımlarda yer alması gerekmektedir. Bu çalışmada, 2018 ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında (FBDÖP) yer alan 632 kazanım, bilim okuryazarlığı boyutlarına göre incelenmiştir. Bou Jaoude'un tanımladığı bilim okuryazarlığı bilimsel bilgi, bilimin araştırıcı doğası, bilgiye ulaştıran bilim ve fen, teknoloji ve toplum etkileşimi olmak üzere dört boyutta sınıflandırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 2018 ve 2013 FBDÖP'te, bilim okuryazarlığı boyutlarından en fazla vurgulanan boyutun bilimin araştırıcı doğası boyutu, en az vurgulananın ise bilgiye ulaştıran fen boyutu olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada 2018 FBDÖP'te temel bilgileri içeren bilimsel bilgi boyutun yedinci sınıfta yoğunluğu dikkat çekmektedir. 2018 FBDÖP kazanım sayılarının bir önceki 2013 FBDÖP kazanımlarına göre azalmasına rağmen bilimsel bilgi ve bilgiye ulaştıran fen boyutlarına ait daha fazla kazanıma yer verildiği görüşmüştür. Ayrıca fen, teknoloji ve toplum etkileşimine vurgu yapan kazanımların oranlarında da artış olmuştur. Çalışma sonuçlarından hareketle üst düzey bilimsel süreç becerilerini kazandırmayı hedefleyen, bilgiye ulaştıran fen ile 2018 fen bilimleri programının özel amaçlarında vurgulanan fenin günlük hayatta kullanımı ile ilgili fen, teknoloji ve toplum etkileşimi boyutlarının programda daha fazla yer alması gerektiği önerisi sunulmuştur..

Anahtar Kelimeler: *Fen bilimleri dersi öğretim programı, bilim okuryazarlığı, fen öğretimi*

Abstract

The concept of science literacy comes to the fore in the education programs for the training of qualified individuals needed in the 21st century. For this, it should be ensured that science literacy and its dimensions are included in the curriculum by the outcomes. In this study, 632 acquisitions in 2013 and 2018 Science Curriculum, were coded using four dimensions of science literacy defined by Bou Jaoude. These dimensions are the knowledge of science, the investigative nature of science, science as a way of knowing, and the interactions of science technology and society. The research was carried out by document analysis, which is one of the qualitative research techniques. According to the results of the research, in 2013 and 2018 Science Curriculum, the most emphasized dimension; of science literacy is the investigative nature of science, the least emphasized dimension is the science as a way of knowing. In addition, the intensity of the scientific knowledge dimension, which includes basic information in the 2018 Science Curriculum, in the seventh grade, draws attention. Although the number of achievements in the 2018 Science Curriculum decreased compared to the acquisition of the previous 2013 Science Curriculum, it was observed that there were more gains in the dimensions of scientific knowledge and the science as a way of knowing. Also, there has been an increase in the rates of acquisition that emphasize the interaction of science, technology and society. In particular, the dimensions of the science as a way of knowing aiming to acquire high-level scientific process skills and the interaction of science, technology and society related to the use of science in daily life should be included in the curriculum more.

Keywords: *Science curriculum, science literacy, science teaching*

Giriş

İnsan yaşamını sürdürdüğü doğayı anlama ve anlamlandırma sürecinde feni-bilimi kullanarak ve onu geliştirmektedir. Karşılaştığı problemlere çözüm ararken fen ve diğer alanlarla etkileşim kurarak araştırmalar yapmaktadır. Bu bağlamda Fen bilimlerini diğer disiplin alanları ile beraber çalışarak, amacı yaşanılan çağın anlaşılmasına ve geleceği şekillendirmesine odaklanmış bir bilim alanı olarak tanımlanabiliriz. (Eroğlu, 2018; Kola, 2013). Fen eğitiminin önemli amaçlarından birisi de okuryazar bireyler yetiştirmektir. Çünkü bireylerin bilimsel bilgiyi kullanabilmeleri ve bu konuda donanımlı olmaları için bilim okuryazarı olması gerekmektedir (Millar, 2008). Bilim okuryazarı olan birey; bilim ile ilgili kavramları, yasaları, ilkeleri, teorileri anlar, bilimsel süreçleri bilir, kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm için bilimin içeriğinden faydalanır, bilimsel kanıtlardan yararlanır ve bilimin doğasını anlar. Böylelikle birey bilimi; anlama, anlamlandırma, kullanma ve geliştirme becerilerine sahip olur. Bou Jaoude (2002) ise bu becerileri ve kavramları dört ana boyuta kodlamış (bilimsel bilgi, fenin araştırıcı doğası, bilgiye ulaştıran fen ve fen-teknoloji ve toplumun birbirleriyle etkileşimi) ve bilim okuryazarlığını kavramını bu ögeler ile ilişkilendirmiştir. Bou Jaoude, (2002)'un belirttiği bilim okuryazarlığının alt boyutları ve bileşenleri şu şekildedir:

Bilimsel bilgi boyutu (BB) ; olgu, kavram, ilke, kanun, hipotez, bilimsel teori ve modelleri bilmek bileşenlerinden oluşmaktadır.

Bilimin araştırıcı doğası boyutu (BAD); gözlem yapmak, ölçmek, sınıflandırmak, çıkarım yapmak, kaydetmek ve analiz etmek gibi bilimsel yöntem ve süreçleri kullanmak; konuşmak, yazı yazmak, grafikleri, tabloları ve çizelgeleri kullanmak, deneyler ve hesaplamalar yapmak ve fende uygulaması yapılabilecek fikirlere vurgu yapmak gibi bileşenlerden oluşmaktadır.

Bilgiye ulaştıran fen boyutu (BUF) ; bilim insanlarının yaptığı çalışmalara ve bilimsel bilgilere dayalı olarak düşünmek, bunları muhakeme etmek ve yansıtmak, bilimin deneysel doğasını anlamak, bilimsel varsayımlardan yararlanmak, bilimde tarafsız olmak, tümdengelimli ve tümevarımlı akıl yürütmeyi kullanmak, neden-sonuç ilişkisi kurmak, kanıtlara ve kanıtlar arasındaki ilişkilere dikkat etmek, bilimi kendi kendine incelemenin rolünü anlamak ve bilim insanlarının izlediği bilimsel süreçleri ifade edebilmek gibi bileşenlerden oluşmaktadır.

Fen, teknoloji ve toplum etkileşimi boyutu (FTT); fenin toplum üzerindeki etkisini incelemek; fen, toplum ve teknoloji arasında etkileşim kurmak, fen ile ilgili sosyal sorunların farkına varmak; bilimle ilgili ahlaki ve etik sorunları bilmek, bu alanda kariyer farkındalığı sağlamak, bilimin kişisel kullanımı ile ilgili kararlarla gündelik hayattaki sorunları çözmek ve hayatı iyileştirmek gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Bou Jaoude, 2002).

Türkiye'de 2005 yılından itibaren düzenlenen Fen Dersi Öğretim Programlarında (FBDÖP) bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi ifadesi açıkça belirtilmiştir. En son güncellenen 2018 FBDÖP'te ise bilim okuryazarlığın temel becerilerine değinilmiştir. 2018 Fen Bilimler Öğretim Programının özel amaçları ve araştırmacıların bu amaçlar ile ilişkilendirildiği bilim okuryazarlık boyutları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Özel Amaçları ile Bilim Okuryazarlığı Boyutları İlişkisi

Programın Özel Amaçları	Boyutlar
Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak	Bilimsel Bilgi Boyutu
Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek	Bilimin Araştırıcı Doğası Boyutu/Bilgiye Ulaştıran Fen Boyutu

Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek	
Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek	
Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak tutum geliştirmek	Fen, Teknoloji ve Toplum Etkileşimi Boyutu
Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak,	
Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak	
Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak	Bilgiye Ulaştıran Fen Boyutu/Fen, Teknoloji ve Toplum Etkileşimi Boyutu
Bilim insanlarınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak	Bilgiye Ulaştıran Fen
Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek	Bilimin Araştırıcı Doğası

Yöntem

Bu araştırmada 2018 FBDÖP ve 2013 FBDÖP'te yer alan toplam 632 kazanımın bilim okuryazarlığı boyutlarına göre analizinin yapılabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizinde araştırılan konu ile ilgili anlayışa sahibi olmak için dokümanlardaki verilerden yararlanılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu süreçte araştırmacının nesnel olması, verileri objektif olarak raporlaması, araştırmaya eleştirel yaklaşması ve verilenin seçimi ve analizinde hassas davranması oldukça önemlidir (Creswell, 2007). Doküman analizi ile elde edilen verilerin anlaşılır olması araştırmanın; inandırıcılığını, geçerliğini, güvenirliğini ve etkisini ortaya koymaktadır (Kıral, 2020). Bu araştırmada bu noktalara dikkat edilmeye çalışılarak Bou Jaoude (2002) tarafından belirtilen bilim okuryazarlığının bilimsel bilgi (BB), bilimin araştırıcı doğası (BAD) , bilgiye ulaştıran fen (BUF) ve fen-teknoloji ve toplumun birbirleriyle etkileşimi (FTT) boyutları analiz edilmiştir. Kodlayıcı güvenirliğini sağlamak amacıyla, çalışmanın yazarı olan iki araştırmacı öncelikle 2018 FBDÖP üçüncü sınıfında yer alan 36 kazanımı birlikte kodlamış daha sonra bağımsız olarak kodlamaya devam etmiştir. Tüm kodlamalar bittikten sonra nihai kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından farklı kodlanan 2018 FBDÖP'te yer alan dört kazanım ve 2013 FBDÖP'te bulunan beş kazanım tekrar incelenmiş ve fikir ayrılıkları giderilmeye çalışılmıştır. Dokuz kazanımın sekizi araştırmacılar tarafından sehven kodlanmış, bir kazanım ise fikir ayrılığından dolayı farklı kodlanmıştır. Fikir ayrılığından kodlanan kazanım araştırmacılar tarafından tartışılmış ve ortak karara varılmıştır. Ancak araştırmacıların birbirini etkilememesi adına farklı kodlanan dokuz kazanımın Sınıf Eğitimi alanında doktorasını tamamlamış ve bilim okuryazarlığı konusunda çalışmaları bulunan bir akademisyenden incelemesi istenmiştir. İnceleme sonucunda kazanımlara ilişkin görüş birliği sağlanmıştır. Çalışmada kodlayıcı güvenirliği için Miles ve Huberman (1994)'ın "*görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)*" formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık, 2018 programı için (298/302) = %98,67, 2013 programı için ise (325/330) = %98,48 olarak hesaplanmıştır. Bu oran %70 üzerinde olduğu için (Miles & Huberman, 1994) kodlamaların büyük ölçüde güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu işlemlere dayalı olarak gerçekleştirilen kodlamalar sonucu elde edilen tema ve kategorilere ilişkin örnek kazanımlar Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programından Örnek Kodlama ve Boyutları.

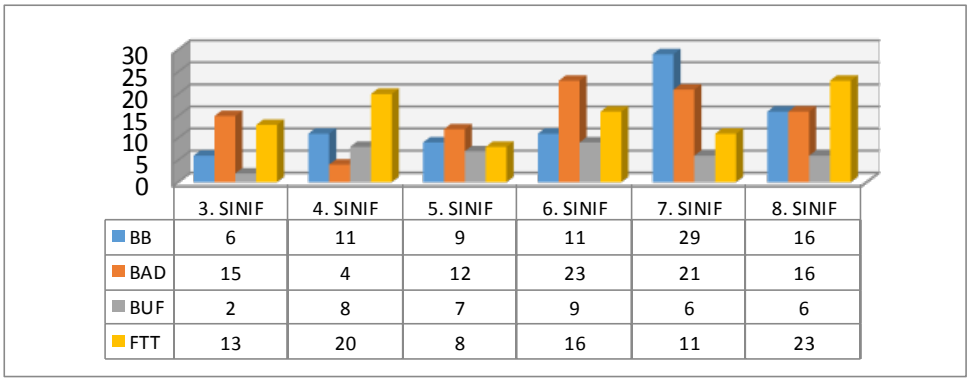
Bilim Okuryazarlığı boyutu	**Örnek Kazanım**
3. Sınıf Örnekleri	
Bilimin araştırıcı doğası (BAD)	F.3.6.1.2. Bir bitkinin yaşam döngüsüne ait gözlem sonuçlarını sunar.
Fen, teknoloji ve toplum etkileşimi (FTT)	F.3.6.2.2. Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.
Bilimsel bilgi (BAD)	F.3.6.2.3. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar.
Bilgiye ulaştıran fen boyutu (BUF)	F.3.6.2.4. Yapay bir çevre tasarlar.
8. Sınıf Örnekleri	
Bilimin araştırıcı doğası (BAD)	F.8.7.2.1. Cisimleri, sahip oldukları elektrik yükleri bakımından sınıflandırır.
Bilimsel bilgi (BB)	F.8.7.2.2. Topraklamayı açıklar.
Bilgiye ulaştıran fen boyutu (BUF)	F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir.
Fen, teknoloji ve toplum etkileşimi (FTT)	F.8.7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir.

Bu bağlamda fen bilimleri programında özel amaçlarda vurgusu yapılan bilim okuryazarlığının hangi boyutlarda ve ne sıklıkla yer aldığının araştırılması önem kazanmıştır. Bu sonuçtan hareketle araştırmanın amacı; 2018 ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Bou Jaoude (2002) tarafından geliştirilen bilim okuryazarlığın boyutlarına göre incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

- 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki öğrenci kazanımlarının bilim okuryazarlığının boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
- 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki öğrenci kazanımlarının bilim okuryazarlığının boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
- 2018 ve 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki öğrenci kazanımlarının bilim okuryazarlığının boyutlarına göre dağılımı arasında bir fark var mıdır?

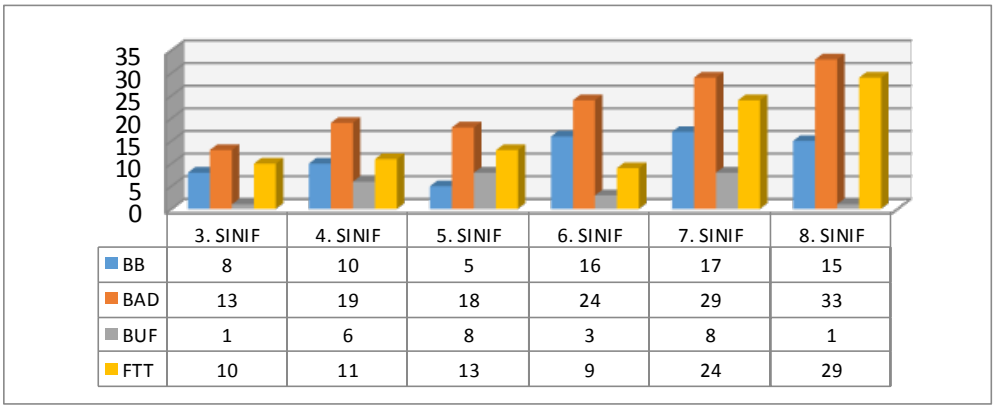
Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. 2018 FBDÖP'te yer alan kazanımların bilim okuryazarlığı boyutları açısından nasıl bir dağılım gösterdiğine dair bulgular Grafik 1' de verilmiştir.



Grafik 1. *2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilim Okuryazarlığının Boyutlarına Göre Dağılımı*

Grafik 1'de görüldüğü üzere Bilim okuryazarlığının boyutlarına göre 2018 FDÖP kazanımları; Bilimsel bilgi (BB): 82, Bilimin araştırıcı doğası (BAD): 91, Bilgiye ulaştıran fen (BUF): 38 ve Fen teknoloji toplum (FTT): 91 olarak analiz edilmiştir. Buna göre bilim okuryazarlığı boyutlarından en fazla vurgulananın boyutun bilimin araştırıcı doğası boyutu olduğu; en az vurgulanan boyutu ise bilgiye ulaştıran fen boyutu olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise; bilgiye ulaştıran fen boyutunun hiçbir sınıf düzeyinde ön plana çıkmadığı anlaşılmaktadır. Bilimsel bilgi boyutunun ise yedinci sınıfta en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. 2013 FBDÖP'te yer alan kazanımların bilim okuryazarlığı boyutları açısından nasıl bir dağılım gösterdiğine dair bulgular Grafik 2' de verilmiştir.



	3. SINIF	4. SINIF	5. SINIF	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
BB	8	10	5	16	17	15
BAD	13	19	18	24	29	33
BUF	1	6	8	3	8	1
FTT	10	11	13	9	24	29

Grafik 2. *2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilim Okuryazarlığının Boyutlarına Göre Dağılımı*

Grafik 2'de görüldüğü üzere, Bilim okuryazarlığının boyutlarına göre 2013 FBDÖP kazanımları; Bilimsel bilgi (BB): 71, Bilimin araştırıcı doğası (BAD): 136, Bilgiye ulaştıran fen (BUF): 27 ve Fen, teknoloji toplum etkileşimi (FTT): 96 olarak analiz edilmiştir. Buna göre bilim okuryazarlığı boyutlarından en fazla vurgulananın boyutun bilimin araştırıcı doğası boyutu olduğu; en az vurgulanan boyutun ise bilgiye ulaştıran fen boyutu olduğu görülmüştür. Sınıf değişkeni açısından incelendiğinde ise; bilgiye ulaştıran fen boyutunun hiçbir sınıf düzeyinde ön plana çıkmadığı görülmektedir. Bilimsel bilgi boyutunun ise yedinci sınıfta en fazla vurgulandığı görülmektedir.

2018 ve 2013 FBDÖP kazanımları ayrı ayrı incelendiğinde oransal olarak birbirine benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak bu iki program bir biri ile karşılaştırıldığında 2018 FBDÖP'te kazanım sayıları azalmasına rağmen bilimsel bilgi (BB) ve bilgiye ulaştıran fen (BUF) boyutlarına vurgu yapan kazanım sayılarında artma; fen, teknoloji ve toplum etkileşimine (FTT) vurgu yapan kazanımlarında oransal olarak arttığını görülmektedir. Karşılaştırmalardan elde edilen bir diğer bulgu da 2018 FBDÖP'te bilimin araştırıcı doğasının vurgulandığı kazanım sayısında hem sayıca hem de oransal olarak düşüş görülmesidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 FBDÖP'te yer alan 302 kazanım bilgi okuryazarlığı açısından incelendiğinde boyutlara dağılımı göre şöyledir; BB: 82, BAD: 91 BUF: 38 ve FTT: 91. Buna göre 2018 FBDÖP'ün, BAD'a yönelik kazanım yoğunluğu sebebiyle temel bilimsel süreç becerilerine ağırlık verdiği söylenebilir. Temel becerilere ait kazanımların yoğunluğu kişinin bilimi/feni anlaması ve uygulaması bakımından önemlidir. Ancak bu boyuta ait beceriler PISA sınavında yer alan bilimsel okuryazarlık seviyelerine göre düşük olarak görülmektedir (Cansız ve Cansız, 2019). 2013 FBDÖP'te yer alan 330 kazanım bilgi okuryazarlığı açısından incelendiğinde ise 2018 programına benzer dağılım (BB:71, BAD: 136, BUF: 27, FTT:96) gösterdiği görülmektedir.

Her iki program beraber incelendiğinde 2018 FBDÖP'te BAD boyutuna vurgu yapan kazanım sayısının daha az olduğu ve daha az temel bilimsel süreç becerini içerdiği söylenebilir. Programların analiz edilen diğer boyutları incelendiğinde ise 2018 FBDÖP'te BB ve BUF boyutlarına vurgu yapan kazanım sayılarının arttığı ve FTT boyutunda ise oransal oranda arttığı söylenebilir. Ayrıca, 2018 FBDÖP'te BB boyutuna vurgu yapan

kazanım sayısının arttığı görülmektedir. Bilimsel bilgi boyutunun (BB) artması temel bilgi seviyesi oluşturma ve kavram öğrenimi gerçekleştirmesi açısından oldukça önemlidir. Ancak sınıf düzeyi arttıkça beklenen temel bilgi ve kavramların azalmasına rastlanmamaktadır. Özellikle mitoz ve mayoz kavramları ilişkin kazanımlara 2018 FBDÖB'te yedinci sınıfta yer verilmesi (Deveci, 2018). 2018 FBDÖP'ün yedinci sınıftaki bilimsel bilgi yoğunluğunun 2013 programına göre de arttırmasına sebep olarak gösterilebilir.

2013-2018 FBDÖP'ler karşılaştığında 2018 FBDÖP'te BUF boyutuna vurgu yapan kazanım sayısının arttığı ve FTT boyutunda ise oransal bir artış olduğu söylenebilir. 2013 FBDÖP programında açıkça belirtilen bilim/fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi ifadesine 2018 programında değinilmemesi ve yine 2013 programında bulunan Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Öğrenme Alanı 2018 programında açık bir şekilde ifade edilmemesi (Başar ve Demiral, 2019) bu sonuç ile çelişki gibi görülmektedir. Ancak 2018 FBDÖP dersi özel amaçlarının FTT ve BUF ağırlıklı olması (Tablo 1) ve 2018 FBDÖP programında fen ve mühendislik uygulamalarının açık bir şekilde belirtilmesi (Deveci, 2018; Bakaç, 2013); Bilime ulaştıran fen (BUF) boyutuna vurgu yapan kazanım sayısının ve Fen teknoloji ve toplum etkileşimi (FTT) boyutuna vurgu yapan kazanım oranın artmasının olası sebebi olabilir. Ayrıca, Bilime ulaştıran fen (BUF) boyutuna vurgu yapan kazanım sayısının ve Fen teknoloji ve toplum etkileşimi (FTT) boyutuna vurgu yapan kazanım oranın olarak artması, 2018 FBDÖP'ün 2013 FBDÖP'e göre bilim okuryazarlığı boyutları açısından daha dengeli bir program olduğunu gösterebilir.

Araştırma sonucuna göre; 2013 FBDÖP ile kıyaslandığında 2018 FBDÖP'ün bilim okuryazarlığı açısından temel beceriye vurgu yapan kazanımların azaltılıp, bilimsel bilgi, bilime ulaştıran fen ve fen teknoloji ve toplum etkileşimi boyutlarına ağırlık verdiği görülmektedir. Ancak dersin özel amaçları ile karşılaştırıldığında, karşılaştırmalardan bağımsız olarak 2018 FBDÖP'ün bilime ulaştıran fen ve fen teknoloji ve toplum etkileşimi boyutlarına vurgu yapan kazanım sayısının arttırılması önerilebilir.

Kaynakça

Bakaç, E. (2019). Comparison of 2005 science and technology curriculum, 2013 and 2018 science course curriculums. *Journal of Human Sciences, 16*(3), 857-870.

Başar, T., & Demiral, Ü. (2019). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 261-292.

Bou Jaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: The case of Lebanon. *International Journal of Science Education, 24*, 139-156.

Cansiz, M., & Cansiz, N. (2019). Reconceptualizing and field testing the scientific literacy framework by exploring the aspect of scientific literacy ın Turkish science curriculum. *Journal of Baltic Science Education, 18*(5), 681.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks: Sage.

Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 14*(2), 799-825.

Eroğlu, B. (2018). *Doğa/Fen bilimlerinin konusu ve ilkeleri.* Ayvacı, H.Ş. (Ed.), İlkokulda temel fen bilimleri (s.2-3) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170-189.

Kola, A. J. (2013). Importance of science education to national development and problems militating against its development. *American Journal of Educational Research, 1*(7), 225-229.

Millar, R. (2008). Taking scientific literacy seriously as a curriculum aim. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 9*(2), 1-18.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4,5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr

2013 ve 2018 Fen Öğretim Programlarına İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Gökhan TAŞKIN, MEB Tuzlukçu Ortaokulu, gkhntskn4288@gmail.com.

Gökhan AKSOY, İnönü Üniversitesi, aksoygok44@gmail.com.

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de uygulanan son iki (2013 ve 2018) fen öğretim programları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların (lisansüstü tez ve makale) belirli kategorilere göre değerlendirmesini yapmaktır. Çalışma 2013 ve 2019 yılları arasında yapılan fen programına yönelik yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Çalışmanın modeli, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesidir. Veri toplama aracı olarak 2013- 2018 yılları arasında fen programlarına yönelik yapılan 43 özgün makale ve 24 lisansüstü tez kullanılmıştır. Çalışmada veriler analiz edilirken frekans ve yüzdeler yoluyla sayısallaştırma yoluna gidilmiştir. Bu şekilde nitel verileri sayısallaştırırken yanlılığın azaltılması amaçlanıp karşılaştırma yapma imkânı sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre gibi programla ilgili makale çalışmalarında en fazla doküman inceleme çalışması yapılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarında ise nicel araştırma yöntemlerinde tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmalarda araştırma konusu olarak en fazla programların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi yapıldığı görülmektedir. Lisansüstü tez ve makale çalışmalarında araştırma önerisi olarak en fazla programa yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim Programı, Bilimsel Çalışma, Doküman İncelemesi*

Abstract

The aim of this study was implemented in Turkey in the last two (2013 and 2018) related to science education curriculums of applied scientific studies (graduate theses and articles) it is to make an assessment based on specific categories. The study is limited to the studies conducted for the science curriculum between 2013 and 2019. The model of the study is document analysis, which is included in qualitative research methods. As data collection tools, 43 original articles and 24 graduate theses were used for science curriculums between 2013 and 2018. While analyzing the data in the study, it was used to digitize by frequency and percentages. In this way, while digitizing qualitative data, it is aimed to reduce bias and make a comparison. According to the results obtained, most document review studies were conducted in article studies related to the curriculum. Postgraduate thesis studies, scanning model was used in quantitative research methods. In studies, it is seen that curriculums are mostly evaluated according to teachers' opinions as a research subject. As a research proposal in postgraduate thesis and article studies, it was stated that in-service training should be given to teachers for the curriculum at most.

Keywords: *Curriculum, Scientific Study, Document Analysis.*

Giriş

Eğitim öğretim sürecinin sistematik ve planlı bir şekilde sürdürülmesi için eğitim programı güncel olması gerekmektedir. Eğitim programları hedef, içerik, eğitim öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğe üzerine inşa edilir (Demirel, 2007). Nihayetinde eğitim programları dinamik bir yapıdan oluşmaktadır. Dinamik bir yapıdan oluşmasından dolayı sürekli güncellenmektedir. Bu bakımdan eğitim programlarında yaşanılan bu gelişmeler birçok kez araştırma konusu olmuştur. Eğitim programlarının formal boyutunu oluşturan öğretim programları da yaşadığımız yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda sürekli güncellenmektedir. Türkiye'deki programların Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yapılan öğretim programlarındaki güncellenmeler (1926,1936, 1948, 1968, 1992, 2004, 2013 ve 2018) incelendiğinde sadece son 20 yılda üç defa öğretim programlarında güncellenmeye gidilmiştir. Bu durum yaşadığımız yüzyılda çok hızlı bir şekilde gelişim

yaşandığını göstermektedir. Ayrıca hızlı gelişim detaylı bir program hazırlamak yerine esnek bir program hazırlama gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 ve 2018 yıllarında yeni öğretim programları uygulamıştır. Uygulanan bu programlar eğitimde yaşanan gelişmeler nedeniyle ortaya çıkmıştır. Nitekim 2013 programında araştırmacı ve sorgulayıcı yaklaşımlara vurgu yapılırken, 2018 fen programında bu yaklaşıma mühendislik becerileri eklenmiştir. Programda yaşanan bu hızlı değişikliklerin altında yatan temel neden günümüz ihtiyaçlarını karşılanmasıdır. Diğer bir neden ise bilimsel çalışmaların kuramsal olarak programlara yön vermesidir. Dünyada yapılan bilimsel çalışmalarda öğretim programlarına yön veren önemli bir etkendir. Nitekim 2001 yılında ortaya atılan STEM kavramı 2005 programında Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre şeklide görünürken 2013 programının felsefesi haline gelmiştir. Aynı şekilde mühendislik becerileri 2010 yılından sonra daha fazla önem kazanırken bu konuda bilimsel araştırmaların artması neticesinde 2018 programının felsefesi haline gelmiştir. Yaşanılan gelişmelere bakıldığında program hakkında yapılan bilimsel çalışmalar ile öğretim programlarının birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu açıktır. Tüm bu durumlar dikkate alınarak çalışmanın amacı Türkiye'de uygulanan son iki (2013 ve 2018) fen öğretim programları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların (lisansüstü tez ve makale) belirli kategorilere göre değerlendirmesini yapmaktır. Çalışmada program ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimi ve bilimsel çalışmaların eksik yönlerinin ortaya konulması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışma 2013-2019 yılları arasında çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Yapılan çalışmanın modeli, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan doküman incelemesidir. Doküman inceleme modeli bir çalışmada tek bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği gibi herhangi bir desenle birlikte de kullanılabilir. Bu duruma göre verilerin analiz aşaması değişmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Yapılan çalışmada doküman incelemesi tek veri toplama aracı yöntemi olarak kullanılacağından dolayı veriler sırasıyla şu şekilde içerik analizi edilmiştir; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanmadır. Dokümanlara ulaşmak için Google Akademik, ULAKBİM ve YÖK tez bankası veri tabanlarında *fen programı, fen* öğretim programı sözcükleri taratılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 2013-2018 yılları arasında fen programlarına yönelik yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 43 özgün makale ve 24 lisansüstü tez veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler analiz edilirken sayısallaştırma yoluna gidilmiştir. Bu şekilde nitel verileri sayısallaştırırken yanlılığın azaltılması amaçlanıp karşılaştırma yapma imkânı sağlanmıştır. Çalışmada 2013 ve 2018 fen öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda incelenecek olan kategoriler belirlenmiştir. Çalışmada belirlenen kategoriler; çalışma türü, çalışma yöntemi, çalışma konusu ve çalışma önerileridir. Bu şekilde veri kaybının önlenmesi ve yanlış veri düzenlenmesine engel olunmuştur. Bu aşamada 43 makale ve 24 tez bu kategorileri incelemiştir. Yapılan analizler incelendiğinde, iki kişinin yaptığı 67 analizden 58'in de analiz sonuçlarının eşleştiği görülmüştür. Çalışmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne göre; Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 yapılmıştır. Yapılan analizlerin hesaplanması sonucunda araştırmacılar (58/67).100= % 87 oranında görüş birliğine varmıştır. Güvenirlik hesapları %80'in üzerinde çıkması durumunda çalışma güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014; Miles & Huberman, 1994). Farklı düşünülen noktalar araştırmacılar arasında tartışılmış ve nihai sonuca ulaşılmıştır.

Bulgular

Makale /tez inceleme formuna göre analiz edilen çalışmalardan elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Fen öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmaların çalışma türü bakımından frekans ve yüzdeleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Yapılan Çalışmaların Çalışma Türü Frekans ve Yüzde *Tablosu*

Çalışma Türü	**f**	**%**
Makale	43	64,18
Yüksek Lisans Tezi	21	31.34
Doktora Tezi	3	4.47
Toplam	67	100

2013 ve 2018 fen öğretim programlarıyla ilgili 2013 ve 2019 yılları arasında toplam 67 çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar 43 özgün makale, 21 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezinden oluşmaktadır. Fen öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmaların araştırma modellerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmaların Araştırma Modelleri Frekans ve Yüzde Tablosu

Yöntem	**Model**	**Makale**		**Tez**	
		F	**%**	**f**	**%**
Nitel	Olgu Bilim	4	9.30	-	-
	Doküman İncelemesi	19	44.19	8	33.3
	Durum Çalışması	10	23.25	1	4.16
	Temel Nitel Araştırma	1	2.33	-	-
Nicel	Tarama	7	16.28	13	53.16
	Ön Test –Son Test (Deneysel)	1	2.33	-	-
Karma	Gömülü/Bütünleşik desen	1	2.33		
	-	-	-	2	8.32
Toplam		43	100	24	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi programla ilgili makale çalışmalarında en fazla doküman incelme çalışması (*f*=19) yapılmıştır. Makale çalışmalarında en fazla nitel araştırma yöntemleri (*f*=34) kullanılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarında en fazla kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemleridir (*f*=13). Lisansüstü tez çalışmalarında kullanılan nicel yöntemlerin hepsinde tarama modeli kullanılmıştır. Fen öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmaların araştırma konusuna ait frekans ve yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Çalışmaların Araştırma Konusu Frekans ve Yüzde Tablosu

Araştırma Konusu	Makale		Tez	
	f	%	f	%
Programın kazanımına yönelik çalışmalar	11	22	3	14.55
Program içeriği	3	6	-	-
Programın amacı	2	4	-	-
Programın felsefesi	1	2	-	-
Yapılandırmacılık	3	6	-	-
Program karşılaştırılması	5	10	-	-
Program sarmallığının incelenmesi	1	2	-	-
Programın üstün ve özel yetenekli öğrencilerdeki yerinin incelenmesi	1	2	-	-
Programın değerlendirilmesi	9	18	5	19.25
Program çalışmalarının incelenmesi	1	2	-	-
Programda bilimin doğası	1	2	-	-
Diğer ülkelerin programlarıyla karşılaştırılması	1	2	3	14.55
Öğretmenlerin programı uygulama durumu	3	6	2	7.70
Programdaki bilimsel süreç becerileri	1	2	1	3.85
Programdaki yaşam becerileri	2	4	-	-
Programın yer temelli eğitim	1	2	-	-
Programın biyoloji açısından incelenmesi	1	2	-	-
STEM entegrasyonu	1	2	-	-
Programda çevre konusu	1	2	-	-
Programda eğitsel eleştiri modeli	1	2	-	-
Program olgu ve genellemeleri	-	-	1	3.85
Matematiksel kavramlar	-	-	1	3.85
Uygulamalı bilim ünitesi	-	-	3	14.55
Programın araştırma becerilerine etkisi	-	-	1	3.85
Programdaki yenilikler	-	-	1	3.85
Merkezi sınavlarla karşılaştırılması	-	-	1	3.85
Program öğrenme anlayışı	-	-	1	3.85
Program kalite standartları	-	-	2	7.70
Program uygulanmasına yönelik tutum	-	-	1	3.85
Toplam	50	100	26	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi fen program çalışmalarının araştırma konusu yönünden makale çalışmalarında 19 farklı konuda 50 çalışma yapılmıştır. Makale çalışmalarında en fazla program kazanımlarına (*f*=11) yönelik çalışma yapılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarında ise 14 farklı konuda 26 çalışma yapılmıştır. Lisansüstü tez çalışmalarında en fazla programın değerlendirilmesine (*f*=5) yönelik çalışmalar yapılmıştır. Fen öğretim programlarına yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda yapılan önerilerin frekans yüzde tablosu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Çalışmaların Araştırma Önerileri Frekans ve Yüzde Tablosu

Öneriler	Makale		Tez	
	f	%	f	%
Programın farklı ölçme değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilmesi.	2	1.3	6	5.66
Program çalışmalarının daha geniş örneklem ve farklı bölgelerde yapılması	3	1.95	7	6.60
Fen bilimleri öğretim programının amaçlarına ulaşabilmesi için okullarda kullanışlı laboratuvarların oluşturulması	2	1.3	6	5.66
Sürecin en temel paydaşlarından olan ailelerin bilgilendirilmesi ve eğitim sürecine katılımlarının arttırılması	1	.65	3	2.83
Temel düzeyden ziyade daha çok bilişsel gelişimi arttırıcı kazanım sayısının arttırılması	3	1.95	4	3.77
Programların geliştirilmesi ve yenilenmesinde bilimsel veriler ve çalışmalar daha fazla dikkate alınması	2	1.3	2	1.89
Öğretmenlerin programları iyi tanımaları ve etkili uygulamaları	2	1.3	6	5.66
Programdan etkilenen farklı paydaşların da fikirlerine yer verilen araştırmalar yapılmalı	2	1.3	6	5.66
Program hakkında etkili ve yeterli hizmet içi eğitim verilmesi	9	5.85	16	15.04
Öğretmenlere etkileşimli çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim gibi ek eğitimler düzenlenmesi	1	.65	3	2.83
Öğretim programı geliştirme çalışmaları yapısı gereği dinamik bir süreç olduğundan programların gerektiğinde güncellenmesi	1	.65	3	2.83
Güncellenme nedenlerinin açık, net bir şekilde ve önceki programla karşılaştırılarak gerekçelendirilmesi	1	.65	3	2.83
Okulların şartlarının tüm okullarda ve özellikle daha kısıtlı imkânlara (araç ve gereçler) okullarda iyileştirilmesi	5	3.25	5	4.72
Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara	1	.65	2	1.89
Kazanımlarının uygun derinlikte fazla detaya girilmeden verilmesi	1	.65	-	-
Programda anlaşılmayan yerlere yönelik ek dokümanlar verme	1	.65	-	-
2013 fen öğretim programının bilimin doğası ve bileşenleri bakımından revize edilmesi	1	.65	-	-
Disiplinler arası yaklaşım kurarak çalıştırma	-	-	2	1.89
Programı yapılandırmacılık ilkelerine göre hazırlanmalı	1	.65	-	-
Kazanımlara verilen ders saati sürelerinin yenilenmesi	1	.65	-	-
Modelleme kazanımlarına yönelik modelleme beceri eğitimlerinin verilmesi	1	.65	-	-
Bilimsel süreç becerilerine yer veren etkinliklerin verilmesi	2	1.3	2	1.89
İçerik ve kazanım sayısının azaltılması	2	1.3	3	2.83
Ünite sayısının artırılması	1	.65	-	-
Kazanım sayısının artırılması	-	-	1	.94
sarmal bir yapıda kazanımlara	2	1.3	3	2.83
Kazanımların gerçek yaşam becerilerine yönelik olması	3	1.95	2	1.84

Proje geliştirmeye yönelik ve yenilikçi fikir üretmeye yönelik kazanımların sayısı arttırılması	1	.65	1	.94
Bilimsel araştırmalarda yanılgıya düşülmesinin önüne geçmek adına kazanım sayılarının düzenlemesi	1	.65	1	.94
Fen bilimleri dersi ders kitaplarının sorumluluk kazanımları kapsamında incelenmesi	1	.65	-	-
Programdaki soyut konular üzerinde çalışma yapılarak öğrenci seviyesine somutlaştırma	1	.65	3	2.83
Öğrenciyi sürece katan yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme sürecinde uygulaması	1	.65	1	.94
Yer temelli öğretimle sınıf dışında etkinler yapılması	1	.65	-	-
Öğretim programına ilişkin kılavuz kitaplar yayımlanması	3	1.95	4	3.77
Öğretim programına uygun ders kitaplarının yayımlanması	2	1.3	4	3.77
Fen bilimleri öğretim programının ilkokul 1. sınıftan itibaren verilmesi	1	.65	-	-
TOPLAM	65	100	106	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırma önerileri bakımından makale (*f*=9) ve lisansüstü tez (*f*=16) çalışmalarında en fazla öneri program hakkında öğretmenlere etkili ve yeterli hizmet içi eğitim verilmesidir. Makale çalışmalarında 34 farklı öneri sunulmuştur. Lisansüstü tez çalışmalarında ise 26 farklı öneri sunulmuştur. Toplamda 36 farklı öneri sunulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen öğretim programı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde program konuları daha çok programda yer alan kavramlara yönelik olduğu görülmüştür. Ancak İdin & Kaptan (2017) çalışmaların öğrencilerin öğrenmede en fazla zorlandıkları konular üzerinde yapıldığını belirtmiştir. Ancak çalışmalar incelendiğinde çalışmaların öğretmenlere yönelik yapıldığı görülmektedir. Nitekim fen öğretim programları ile ilgili yapılan tez ve makale çalışmalarında öneri olarak en fazla *öğretmenlere* programla ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamındaki ortaya çıkan öneriler incelendiğinde araştırmacı ve uygulayıcıya yönelik önerilerden ziyade program hazırlayıcılarına yönelik öneriler sunulmuştur. 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarına yönelik çalışmalarda lisansüstü tezlere göre makale çalışmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Programla ilgili yapılan çalışmalarda yöntem bakımından makalelerde nitel yaklaşımların, lisansüstü tezlerde ise nicel yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerde nicel yaklaşımların kullanılması çalışmaların genelleme yapılabilmesi açısından kullanıldığı, makalelerde nitel yaklaşımın kullanılması ise kuramsal olarak programların detaylı bir şekilde ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Programlarla ilgili araştırma konusu olarak makalelerde en fazla program kazanımları ve programın değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Nitekim çalışma kapsamında program çalışmalarının daha çok öğretmenlere (uygulayıcılara) yönelik olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerinden sonra çalışmaların program kazanımlarının incelenmesi ve programdaki kazandırılması gereken beceriler üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Programın kazanım çalışmaları kazanımların Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (Güven & Aydın, 2017;Taşkın & Aksoy, 2019; Zorluoğlu, Şahintürk & Bağrıyanık 2017). Program hakkında yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi konusunda bir çalışma mevcuttur (İdin & Kaptan, 2017). Ancak çalışma programlar hakkında yapılan doktora tez çalışmalarına yönelik yapılmıştır. Çalışma sonuçlarından elde edilen sonuçlara göre fen programları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi konusunda yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir Bu bakımdan bu konu ile ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırmanın temelleri (9. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güven, Ç., ve Aydın, A. (2017). 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi*, 2 (1), 87–104.

İdin, Ş., & Kaptan, F. (2017). İlköğretim fen eğitiminde yenilenen öğretim programlarına göre hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, *2*(1), 29-43

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd Ed.),* Sage Publications, London.

Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019). 2018 LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *VIth Internatıonal Eurasian Educatıonal Research Congres.* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Zorluoğlu, S., Şahintürk, A. & Bağrıyanık, K. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-15.

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Vicdan Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Yahya Hiçyılmaz, Van Yüzüncü Yıl Üniverfsitesi, Türkiye, yahya-04@windowslive.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrencilere rol modeli olma açısından geleceğin öğretmeni olacak olan Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforları tespit etmektir. Bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden "fenomenoloji" deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Resim-İş öğretmenliği programı kapsamında öğrenim gören 90 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının 43'ü erkek ve 47'si ise kadındır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veriler, "Vicdan… gibidir; çünkü…" cümlesini öğretmen adaylarının tamamlaması istenerek elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının vicdan kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda öğretmen adaylarının 33 farklı toplam 90 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar, ortak özellikleri ve kullanım nedenlerine göre 5 farklı tema altında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforların ayna, su, sanat ve anne olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını birçok metaforla tanımlayarak tek bir vicdan tanımına sahip olmadıkları, tanımlamalarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara analiz çeşitliliğini sağlamak adına, Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının vicdanın ne olduğuna ilişkin temel kavramsal inanç ve fikirlerini belirleyebilecek farklı nicel veya nitel çalışmalar yapmaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Metafor, vicdan, görsel sanatlar öğretmen adayları*

Abstract

The aim of this study is to determine the metaphores the Visual Arts teacher candidates who will be the future's teachers in terms of being role models for students used to explain their perceptions related to the concept of "conscience". In this study the pattern of "phenomenology" a qualitative research type will be used. The study's working group consists of from 90 teacher candidates studying in the department of Art Teaching Program in 2019-2020 Education Years in Van Yüzüncü Yıl University. 43 of the teacher candidates are men and 47 are women. The study group has ben selected on the basis of maximum variation sampling method among purposeful sampling methods. The datas have been obtained by asking teacher candidates to complete the sentence of "Conscience.... is like…; because…".The metaphors that the teacher candidates developed regarding the concept of conscience have been analyzed with the content analysis method. As a result of these analyzes, it has been determined that the teacher candidates produced a total of 90 metaphors, 33 of which are different. It has been concluded that the most frequently used metaphors by the teacher candidates are mirror, water, art and mother. it has been concluded that by defining the concept of "conscience" with many metaphors, the teacher candidates do not have a single conscience definition, but their definitions differ. In order to provide researchers with a variety of analysis, it has been suggested that Visual Arts teacher candidates should conduct different quantitative or qualitative studies that could determine their perceptions of the concept of "conscience".

Keywords: *Metaphor, conscience, visual arts teacher candidates*

Giriş

Vicdan kavramı, din, felsefe ve psikoloji gibi birçok disiplin tarafından incelenmiş ve bu disiplinler tarafından bu kavrama farklı tanımlamalar getirilmiştir. Türk Dil Kurumu (2020), vicdan kavramını "kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç" şeklinde tanımlamıştır. Vicdan kelimesi, Arapça bir kelime olup duyarlılık, his ve niyet anlamlarında da kullanmaktadır (Mutçalı, 2014). Bu tanımlamalardan yola çıkarak vicdanın ahlaki yönünün öne çıkarıldığı söylenebilir. Bu doğrultuda vicdan, bireyin ahlaki değerleri ile ilgili ortaya çıkan bir içselleştirme süreci şeklinde ifade edilebilir (Laible, Eye & Carlo, 2008). Ancak ahlakın göreceli olması, bireylerin farklı vicdan algılarına sahip olmasına neden olmaktadır (Demirkol & Kılıç, 2017).

Literatür incelendiğinde, vicdan olgusunun eğitim sürecine nasıl dahil edilebileceği üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Holtam, 2012; Idris, 2017; Lyons, 2009; Zengin & İçöz Aarslan, 2018) Bu doğrultuda ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve değerler eğitimi gibi programlar düzenlenmiştir. Bu programların verimli bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu bağlamda geleceğin öğretmeni olacak olan Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının değerler eğitimin bir konusu olan vicdan kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının vicdanın ne olduğuna ilişkin temel kavramsal inanç ve fikirlerini belirlenmesinde etkili yollardan biri de geliştirdikleri metaforlardır.

Metafor, bir şeyi başka bir şeye benzeterek açıklamak demektir (Lakoff & Johnson, 1980; Leary, 1994) Başka bir deyişle bireyin karmaşık fenomenleri somut bir şeyle ilişkilendirerek düşüncelerini ifade etmesi anlamına gelmektedir (Saban, Koçber & Saban, 2007). Metafor, basit bir benzetme ögesi değildir. Çünkü, metaforlar aracılığıyla bireylerin bir durum hakkındaki kişisel inançları, tutumları veya duygularını belirlemede yardımcı olmaktadır (Cameron & Maslen, 2010; Koç, 2013).

Öğretmen adaylarının ahlak ve ahlak eğitimi konusuna yönelik (Köseoğlu, 2015; Temli, Şen & Akar, 2013), değer ve karakter eğitimine yönelik (Atalay & Durdukoca, 2018; Aydin & Sulak, 2015; Çelikkaya & Seyhan, 2017; Fidan, 2009; Şimşek, 2018), dürüstlük kavramına yönelik (Demirkaya & Çal, 2018), empati kavramına yönelik (Uymaz & Çalışkan, 2018), sanat ve estetik (Karip, 2019a; Karip2019b) kavramlarına yönelik algılarını metaforik yöntemle inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının vicdan kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vicdan kavramına yönelik algılarının belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin stratejik görevi, bireyin kişiliğini manevi ve ahlaki temellerini oluşmaktır (Pankin, Badmaeva & Sunduy, 2015). Vicdan kavramı, ahlaki değerler ile ilişkili olduğundan öğretmen adaylarının vicdan kavramına yönelik algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, öğrencilere rol modeli olma açısından geleceğin öğretmeni olacak olan Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforları tespit etmektir.

Yöntem

Öğretmen adaylarının vicdan kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemesinde nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji desenini kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireyin deneyiminin altında yatan temel gerçeği bulmayı hedeflemektedir (Merriam, 2013). Araştırmacı, bu yöntem ile katılımcıların öznel deneyimlerini keşfeder. Bu araştırmada ele alınan fenomen ise vicdan kavramıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Resim-İş öğretmenliği programı kapsamında öğrenim gören 90 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi esas alınarak seçilmiştir. Buradaki amaç "örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2016 s. 119) Öğretmen adaylarının gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmen adayların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adayların Demografik Bilgileri

Demografik özellikler		**n**
Cinsiyet	Kadın	47
	Erkek	43
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	25
	2. Sınıf	21
	3. Sınıf	22
	4. Sınıf	22
Toplam		90

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 43'ü erkek ve 47'si ise kadın olduğu görülmüştür. Ayrıca

öğretmen adaylarının 25'i birinci sınıf, 21'i ikinci sınıf, 22'si üçüncü sınıf ve 22'si ise dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Buradan yola çıkarak çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının demografik bilgilerini barındıran "Kişisel bilgi formu" ve vicdan kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforları tespit etmek amacıyla "Vicdan… gibidir; çünkü… " şeklinde form kullanılmıştır. İki bölüm halinde oluşturulan veri toplama aracı araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Veri toplama süreci

Öğretmen adaylarından sadece bir metafora odaklanarak bir ders saatinde veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir. Metafor konusu (vicdan) ve metafor aracı (verilen cevap) arasındaki benzerlik, "gibi" kelimesi kullanılarak vurgulanmıştır. Benzerliğin " çünkü " kelimesi kullanılarak açıklanması istenmiştir. Bu doğrultuda beli bir sürede öğretmen adaylarının vicdan kavramına yönelik örtük inançlarını ortaya çıkartmayı amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının vicdan kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem, birbirine benzeyen verileri belirli kod ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek analiz imkanı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

İlk aşamada, öğretmen adaylarının kimlikleri gizli tutularak erkek öğretmen adayları E1 ve E2, kadın öğretmen adaylar K1 ve K2 şeklinde formüle edilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının ürettikleri her bir metaforu birer kod kabul edilerek alfabetik sıraya göre listelenmiştir. İkinci aşamada öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar birbirleri ile ilişkilendirerek benzerlikleri bakımından gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırma sonucundan 5 farklı tema belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, metaforların ve temaların belirlendiği liste başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu doğrultuluda kodlayıcırlar arasında, verilen kodların tutarlılığına bakılmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen "Uzlaşma Yüzdesi=Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100" formül kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyumlu kod oranının %91 olduğu görülmüştür. Farklı kodlanan kodlar ise tartışılarak ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Daha sonra belirlenen temalar altında yerleştirilen kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının "vicdan" kavramına ilişkin 33 farklı toplam 90 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar, ortak özellikleri ve kullanım nedenlerine göre 5 farklı tema altında incelenmiştir. Aşağıda metaforlardan oluşturulan temalar tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca verilerin geçerliliğini artırmak amacıyla öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlardan bazı örnek ifadelere yer verilmiştir.

Yaşama yön veren bir olgu olarak vicdan şeklinde isimlendirilen birinci temaya ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Yaşama Yön Veren Bir Olgu Olarak Vicdan Teması.

Metafor	Erkek	Kadın	f
Ayna	5	4	9
Sanat	5	2	7
Pusula	4	1	5
Resim	-	1	1
Güzlük	-	1	1
Işık	-	1	1
Güneş	1	-	1
Tanrıya giden yol	1	-	1
Merdiven	1	-	1
Fırtına	-	1	1
Toplam	17	11	28

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu temada on farklı toplam 28 metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforlar; sırasıyla ayna (f=9), sanat (f=7) ve pusula (f=5) metaforlarıdır. Her bir metafor ayrı ayrı incelendiğinde, öğretmen adayları açısından vicdanın bireyin yaşamına yön veren önemli bir olgu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

"*Vicdan ayna gibidir; çünkü insanın iç dünyasını yansıtarak bizleri yönlendirir*" (K40).

"*Vicdan sanat gibidir; çünkü yüreğimizdeki hümanist duyguların yansımasıdır. Bizler için bir yol gösterici görevi üstelemektedir*" (E20).

"*Vicdan pusula gibidir; çünkü ona uyarsak doğru yolu buluruz.*" (E10).

Yaşamın kaynağı olarak vicdan şeklinde isimlendirilen ikinci temaya ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Yaşamın Kaynağı Olarak Vicdan Teması.

Metafor	Erkek	Kadın	f
Su	5	4	9
Ruh	2	1	3
Deniz	1	1	2
Para	-	1	1
Nefes	1	-	1
Toprak	-	1	1
Varlık	-	1	1
Ekmek	1	-	1
Toplam	10	9	19

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu temada 8 farklı toplam 19 metafor ürettikleri görülüştür. Öğretmen adaylarının en çok ürettikleri metaforlar sırasıyla; su (f=9), ruh (f=3) ve deniz (f=2) metaforlarıdır. Öğretmen adaylarının görüşlerini incelendiğinde, vicdanın tıpkı su ve nefes gibi hayatın en temel gereksinimlerden biri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan bazı örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

"*Vicdan su gibidir; çünkü yaşamı devam ettiren yegâne şeydir*" (K27).

"*Vicdan ruh gibidir; çünkü beden onsuz kalamaz*" (E23).

"*Vicdan nefes gibidir; çünkü nefesiz insan yaşamaz*" (E2).

Adaletin temeli olarak vicdan şeklinde isimlendirilen üçüncü temaya ilişkin bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Adaletin Temeli Olarak Vicdan Teması.

Metafor	Erkek	Kadın	f
Adalet	4	2	6
Terazi	2	1	3
Kalem	2	1	3
İnsan	2	1	3
Pamuk şeker	-	1	1
Toplam	10	6	16

Tablo 4'de göre, öğretmen adaylarının bu temada 5 farklı toplam 16 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforlar; sırasıyla adalet (f=9), terazi (f=3) ve kalem (f=3) metaforlarıdır. Öğretmen adaylarının vicdanı adalet ve adaleti çağrıştıran kavramlara benzettikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının vicdan kavramanı adalet ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Üretilen metaforlardan bazı örnek ifadeler şu şekildedir.

"*Vicdan adalet gibidir; çünkü vicdanı olmayan adaleti sağlayamaz*" (E15).

"*Vicdan terazi gibidir; çünkü adil olmanın yolu vicdandan geçer*" (K37).

"*Vicdan kalem gibidir; çünkü adaleti ifade eder*" (E12).

Merhametin temeli olarak vicdan şeklinde isimlendirilen dördüncü temaya ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Merhametin Temeli Olarak Vicdan Teması.

Metafor	Erkek	Kadın	f
Anne	1	6	7
Kalp	1	4	5
Merhamet	-	2	2
Sargı bezi	-	1	1
İyilik	1	-	1
Toplam	3	13	16

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu temada 5 farklı toplam 16 metafor ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforlar; sırasıyla anne (f=7), kalp (f=5) ve merhamet (f=2) metaforlarıdır. Öğretmen adaylarının vicdanı anne, kalp, sargı bezi ve iyilik gibi merhameti çağrıştıran kavramlara benzettikleri belirlemiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının vicdan kavramanı merhamet ile ilişkilendirdikleri söylenebilir. Aşağıda öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforlara ilişkin birkaç örnek verilmiştir.

"*Vicdan anne gibidir; çünkü merhametin odağıdır*" (E7).

"*Vicdan kalp gibidir; çünkü kalp uyurken de çalışır kötülük yapmaz*" (E10).

"*Vicdan merhamet gibidir; çünkü merhameti olmayan vicdanı olamaz*" (K1).

Doğuştan gelen bir özellik olarak vicdan şeklinde isimlendirilen beşinci temaya ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Doğuştan Gelen Bir Özellik Olarak Vicdan Teması.

Metafor	Erkek	Kadın	f
Çocuk	1	3	4
Ateş	1	3	4
Akıl	0	1	1
Karabasan	1	0	1
Gölge	0	1	1
Toplam	3	8	11

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının bu temada 5 farklı toplam 11 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforlar; sırasıyla çocuk (f=4) ve ateş (f=4) metaforlarıdır. Öğretmen adayların vicdanı, doğuştan gelen bir özelik olarak ifade etikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan bazı örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

"*Vicdan çocuk gibidir; çünkü en masum yanımızdır* " (E1).

"*Vicdan ateş gibidir; çünkü insanın içini kavurur*" (K38).

"*Vicdan akıl gibidir; çünkü herkeste vardır*" (E7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını tanımlamak için kullandıkları metaforları belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, 33 farklı metafor elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri metaforların ayna (f=9), su (f=9), sanat (f=7) ve anne (f=7) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını birçok metaforla tanımlayarak tek bir vicdan tanımına sahip olmadıkları, tanımlamalarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Vicdan, insan psikolojisinin ve ahlaki bakış açımızın çok önemli bir parçasıdır (Lyons, 2009). Ahlakın göreceli olması, bireylerin farklı vicdan algılarına sahip olmasına neden olduğu söylenebilir (Demirkol & Kılıç, 2017).

Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforları incelendiğinde, yaşama yön veren bir olgu olarak vicdan, yaşamın kaynağı olarak vicdan, adaletin temeli olarak vicdan, merhametin temeli olarak vicdan ve doğuştan gelen bir özellik olarak vicdan olmak üzere beş tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının vicdanın kaynağına ve işlevine yönelik düşünceleri olduğu söylenebilir. Demirkol ve Kılıç (2017), yaptıkları araştırmada vicdan kavramını kişisel, sosyal, davranışsal ve ruhsal temalar şeklinde vurguladıkları belirlenmiştir.

Yaşama yön veren bir olgu olarak vicdan teması, en çok metaforun yer aldığı temadır. Bu temada elde edilen sonuçlara göre vicdanın insan davranışı üzerinde yönlendirici etkisi olduğu söylenebilir. Demirkol ve Kılıç (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin vicdan kavramına yönelik yönlendirici tanımlamaları yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu, bir yönüyle araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Yaşamın kaynağı olarak vicdan teması, öğretmen adaylarının görüşlerinden en çok metaforun yer aldığı ikinci temadır. Öğretmen adayları, vicdanı tıpkı su ve nefes gibi hayatın en temel gereksinimlerden biri olarak betimlemektedir. Adaletin temeli olarak vicdan ve merhametin temeli olarak vicdan şeklinde isimlendirilen temada öğretmen adayları, vicdan kavramanı adalet ve merhamet ile ilişkilendirilmektedir. Doğuştan gelen bir özellik olarak vicdan temasında öğretmen adayları, vicdanın kaynağı hakkında metaforik düşüncelerini ifade etikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adayların vicdanın doğuştan geldiğini ileri sürmektedir. Literatürde vicdanın kaynağı hakkında doğuştan ve çevresel etkilerden meydana gelen iki temel görüş vardır (Zengin & İçöz Aarslan, 2018). Vicdanın doğuştan geldiğini ileri sürenler, vicdanı; açlık, susuzluk gibi doğal ve zorunluk olarak tanımlamaktadır (Kasapoğlu, 2003). Bu durum yapılan çalışmanın vicdanın doğuştan geldiğine ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının "vicdan" kavramını doğru algıladıkları yorumu yapılabilir. Vicdanın gerek yönlendirici özelliği gerekse de adalet ve merhamet özelliği kişinin değer tercihinde ve kazanımında etkin bir konumdadır. Buradan hareket ile geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarının vicdanın bir konusu olan değerler eğitiminde etkili olabileceği söylenebilir. Ancak "vicdan" kavramını temel alan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Literatürde Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının "vicdan" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirleyen çalışmaların olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle analiz çeşitliliğini sağlamak adına, araştırmacıların Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının vicdanın ne olduğuna ilişkin temel kavramsal inanç ve fikirlerini belirleyebilecek farklı nicel veya nitel çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Kaynakça

Atalay, T. D. & Durdukoca, Ş. F. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6* (4), 894-923.

Aydin, E. & Sulak, S. E. (2015). Sinif ögretmeni adaylarinin" Deger" kavramina yönelik metafor algilari. *Bartin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 4* (2), 482-500.

Cameron, L., & Maslen, R. (2010). *Metaphor analysis. Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. Oakville, CT: Equinox

Çelikkaya, T. & Seyhan, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin metafor algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8* (3), 65-87.

Demirkaya, H. & Çal, Ü. T. (2018). Metaphorical Perceptions of preservice social studies teachers on the concept of honesty. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 19* (3), 1981-1998.

Demirkol, M. & Kılıç, D. (2017). Sınıf öğretmenlerinin vicdan algısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 853-864.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2* (2), 1-18.

Holtam, B. W. (2012). *Lets call it what it is: A matter of conscience a new vocabulary for moral educatio*n. Rotterdam: Sense Publishers.

Idris, S. (2017). Learning by conscience as a new paradigm in education. *Research Article, 23* (2), 853-856.

Karip, F. (2019a). Analyzing the cognitive structures of pre-service teachers who take art education classes related to art concept. *Universal Journal of Educational Research, 7* (1), 178-189.

Karip, F. (2019b). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik kavramına yönelik bilişsel ifadelerinin incelenmesi. *İdil, 61*, 1159-1167.

Kasapoğlu, A. (2003). Kur'an'a göre vicdanın kaynağı ve işlevleri. *Akademik Araştırma Dergisi,* (8), 131-162.

Koc, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers & Education*, *68*, 1-8.

Köseoğlu, A. (2015). Öğretmen adaylarının ahlak kavramına ilişkin metafor kullanımları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4* (3), 219-225.

Laible, D., Eye, J., & Carlo, G. (2008). Dimensions of conscience in mid-adolescence: Links with social behavior, parenting, and temperament. *Journal of Youth and Adolescence, 37* (7), 875-887.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* Chicago: The University of Chicago Press.

Leary, D. E. (1994). Psyche's muse: the role of metaphor in the history of psychology. In D. E. Leary (Ed.), *Metaphors in the history of psychology* (pp. 1–78). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lyons, W. (2009). Conscience–An essay in moral psychology. *Philosophy, 84* (4), 477-494.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel arastirma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayın

Mutçalı, S. (2014). *Arapça-Türkçe sözlük*. İstanbul: Dağarcık.

Pankin, A. B., Badmaeva, T. A., & Sunduy, G. D. (2015). Pedagogy of conscience as a spiritual and moral foundation of education. *European Journal of Science and Theology, 11* (3), 13-19.

Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and instruction, 17*(2), 123-139.

Şimşek, S. (2018). Karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik algılar. Electronic Turkish *Studies, 13* (27).

Temli, Y., ŞEN, D., & Akar, H. (2013). Elementary school teacher candidates' perceptions and definitions on morality and moral education. *Education & Science, 38*(168), 198-214.

TDK. (2020). https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı.

Uymaz, M., & Çalışkan, H. (2018). Determination of perceptions of social studies teacher candidates about empathy by means of metaphors. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 2* (4), 80-91.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zengin, M., & İçöz, E. A. (2018). Dini, felsefi, psikolojik boyutlarıyla vicdan ve değerler eğitimindeki yeri. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6* (10), 323-345.

Diyarbakır İlindeki Resmi Kurum ve Kuruluşların Sanatsal Etkinlikleriyle Görsel Sanatlar Eğitimine Katkılarının İncelenmesi

Prof. Dr. Ali Osman Alakuş, Dicle Üniversitesi, Türkiye, aoalakus@gmail.com

Cemile Ozan Geyik, Türkiye, cemilegeyik@gmail.com

Öz

Eğitim, toplumsal değişim ve gelişimin belirleyici unsurlarındandır. Her ülke, butemel gereksinimi karşılamak için sistemler geliştirir. Türkiye'de milli eğitim sistemi,örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak iki ana bölümde düzenlenir. Görsel sanatlar eğitimi hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Bu çalışma Diyarbakır'daki yaygın eğitim kurumlarının yürüttüğü görsel sanatlar eğitim ve etkinliklerine odaklanmaktadır.

Araştırmanın amacı Diyarbakır ilindeki resmi kurum ve kuruluşların yaptıklarıgörsel sanatlar etkinlikleriyle, görsel sanatlar eğitimine katkılarını incelemektir.Bu kurumların yaygın eğitim kapsamında sunduğu görsel sanatlar eğitimleri vedüzenledikleri sanatsal etkinliklere ilişkin yaklaşımları, donanımları ve varsa sorunlarının neler olduğu genel hatlarıyla saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanarak, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi, Yenişehir Belediyesi, Sur Belediyesi, Kayapınar Belediyesi, Dicle Üniversitesi ve Diyarbakır Kültür ve Turizm Müdürlüğünü kapsamaktadır.

Kurumların görsel sanatlar eğitimlerine bünyelerinde yer verdikleri, eğitimleri planlarken gelen taleplere, kurumun alt yapı ve eğitmen yeterliliklerine göre karar verdikleri görülmüştür. Kurumların altyapı eksikleri olduğu, eğitimcilerin yaygın eğitimin özgün yaklaşımları konusunda sıkıntı yaşadıkları, etkinlik çeşitliliğinin az olduğu, kurumlar arası işbirliğine mecbur kalınmadıkça açık olunmadığı, bununla birlikte kurumların eksikleri giderme yönünde destekleyici oldukları, sanat eğitiminin faydalarının farkında oldukları ve yaptıkları etkinliklerle sanat eğitimine katkılarının olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler:*Sanat, sanat eğitimi, görsel sanat eğitimi, yaygın eğitim.*

Abstract

Education is one of the determining factors of social change and development. Every country develops systems to meet the basic requirement. The national education system in Turkey, as formal education and non-formal education is structured in two main sections.

Visual arts education is provided in both formal and non-formal education institutions. This study focuses on visual arts education and activities conducted by non-formal education institutions in Diyarbakır.The aim of the study is to determine what official institutions and organizations in Diyarbakır do and to examine their contributions to visual arts education with visual arts activities.

Visual arts education provided by these institutions within the scope of non-formal education andit has been tried to determine in general terms the approaches, equipment and problems, if any, regarding the artistic activities they organize.

The case study method, one of the qualitative research models, was used in the study. The data were collected through interviews and analysed through descriptive analysis.

The research covers Diyarbakır Metropolitan Municipality, Yenişehir Municipality, Sur Municipality, Kayapınar Municipality, Dicle University and Diyarbakır Directorate of Culture and Tourism.

It has been observed that the institutions incorporate the visual arts training within their structure, and they decide according to the demands received while planning the trainings, the infrastructure of the institution and

the qualifications of the instructors. It has been understood that institutions have deficiencies in infrastructure, educators have difficulties in the original approaches of non-formal education, there is little variety of activities, it is not open unless inter-institutional cooperation is obliged, and nevertheless, institutions are supportive in eliminating the deficiencies, they are aware of the benefits of arts education and contribute to art education with their activities.

Keywords*: art, art education, visual art education, non-formal education.*

Giriş

Eski Yunanlarda techne, Romalılarda ars diye adlandırılan sanat aslında bizim şimdiki anlamıyla kullandığımız sanat dışındaki alanları da kapsıyordu. Günümüzde zanaat denilen alan da sanat kavramı içindeydi. Ayrıca marangozluk, şiir, tıp, ayakkabıcılık, heykelcilik ve at terbiyeciliği gibi alanları da karşılıyordu (Shinner, 2010: 245).

"Eski çağlardan günümüze değin "sanat" (ars) sözcüğünün art arda edindiği anlamlar, insanoğlunun gerçekleştirdiği ürünlerin, doğanın ürünlerine oranla belirlenmesini sağlayan teknik ustalık ile duyular aracılığıyla algıladığımız nesneleri, bir beğeni yargısına göre seçip sıralamaya yönelen özel duygu arasındaki ayrımlaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmışlardır" (Bozkurt, 2000: 15). Boydaş (2007) "sanat karışıklıktan ahenk yaratma faaliyetidir" der.

Keser (2009:292) sanatı "insanın, doğanın yerine el becerisi ve düşünce aracılığıyla yaptığı şeyler olarak tanımlarken, o da tıpkı Gombrich'in Sanatın Öyküsü'nde (2002) belirttiği gibi, sanatın tanımının tarihsel dönemler ve topluluklara göre değişeceğini söylemiştir.

Günümüzün sanat algısı ise aslında modern sanatın koşullarının ve kurumlarının oluştuğu 18. Yüzyıl itibariyle gelişen anlayıştır. Modern sanat bu dönemden itibaren özerk bir alan olmuştur (Shiner, 2010:35).

İnsanlığın ilk çağlarından itibaren sanat var olagelmiştir. İlk heykeller, mağara duvarlarına yapılan resimler, taştan yontulmuş çeşitli cisimler insanın bu en eski eğilimlerinden birini yani estetize etme, ifade etme, iletişime geçme, duygu ve düşünceyi sanat yoluyla paylaşmayı yansıtmaktadır. Sanat bireylerin ortaklaşa eylemler gerçekleştirmelerini ve bir araya gelmelerini de sağlamıştır.

Sanat ve toplum her zaman karşılıklı etkileşim içinde olmuştur. İnsanın toplumsallaşmasında, duygu, düşünce dünyasının ve estetik beğenilerinin gelişmesinde bu olgu görülebilir. Sanatçı ve sanat alıcıları toplumun kültürüne katkı sunarken, toplumların ve toplulukların ortak paydalarda buluşmasını da sağlamaktadırlar (Gökay Yılmaz,2009:39).

İnsanoğlunun toplumun bir mensubu olarak edindiği bilgi, inanç, sanat, töre, yasa, görenek ve diğer tüm yetenekleriyle, alışkanlıkların oluşturduğu karmaşık toplama kültür denir (Tylor, 1903: 1).

Strauss'a(2007:170) göre kültür kapsamına giren şey her yerde her zaman aynı olan temel maddeler yoluyla, çeşitli toplumların farklı zamanlarda yaşadıkları farklı geçişlerdir.

Kültür, toplumun üyesi olan insanın yaparak, yaşayarak öğrendiği ve aktardığı maddi, manevi her şeyden oluşan karmaşık bir bütündür. Bireyleri bir arada tutan, bağlayan dil ve haberleşme süreçleri, sanat, inanç ve töreler, hukuk ve yönetim kurumları, üretim ve tüketim şekilleri kültür tanımı içine girer. Her sanat olayı kültür olgusu sayılırken, her kültür olgusu sanat olmaz (Güvenç, 2002: 13-15).

Baynes (2008) kültürün değerli nesnelerin durağan bir topluluğu değil daha çok bir gereç olduğunu söyler. Kültür insanın yaptığı ve eskiyinceye kadar kullandığı bir şeydir. Bir topluluğun her üyesinin katkıda bulunduğu ve topluluğun her üyesini yoğuran bir ağdır. Bir kültürün toplamı onun bireysel parçalarından daha büyüktür, ancak o insanların eylemlerinde ve imgelemlerinde canlandığında gerçekleşir ve var olur der. Toplumların kendisini oluşturan bireylere kültürü aktarma, toplumun istediği insan tipini oluşturma ve onu denetim altında tutarak, kültürel birliği ve bu yolla toplumsal barış ve huzuru sağlama süreci kültürleme olarak adlandırılır. Kültürleşme ise iki ya da daha çok kültürün karşılıklı etkileşim sonucu değişime uğramasıdır. Toplumun kendi içinde gerçekleşen kültürlenme sürecinin diğer kültürlere açılmasıdır (Güvenç, 2002: 85). Kültür bireysel ve toplumsal şekillenmenin aracıdır. Toplumların kültürel değişim, dönüşümlerinde sanatın rolü çok büyüktür (Artut, 2013:19).

Kültürel mirasa sahip çıkmada, kimlik oluşturmada sanat önemli bir eğitsel araçtır. Sanat eğitimi kültürel birliği desteklemede etkili olabileceği gibi, farklılıklara saygıyla bakmayı da sağlayabilir. Bir grubun ya da kültürün sanatını incelemek o kültürü tanımaya ve o kültürün kendi dünyasını nasıl kurduğuna ilişkin farkındalık yaratmaya yardımcı olur. Bu yaklaşıma göre sanat eğitimi bir grubun kültürel üstünlüğünü kabul etmez (Kırışoğlu, 2009:38).

Eğitim ve kültür oldukça ilişkili kavramlardır. Tylor (1903:1)'a göre kültür, "bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek" ve bu toplumun bir üyesi tarafından edinilen diğer alışkanlıklar dâhil olmak üzere "karmaşık bir bütün" olarak tanımlanabilir.Kültür, insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, gelenek ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür (Şişman, 2007:2). Demirel (2009:7) ise kültür, doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi her şeydir der. Gelenek, görenekten, yemek alışkanlıklarına kadar her şey kültürü oluşturmaktadır. Dünya üzerindeki tüm ulus, topluluk ya da gruplar dünyayı farklı biçimde algılar, yorumlar ve tepki verirler. İnsanlar dünyaya geldiklerinde kendilerini hazır bir ortam ve kültürde bulurlar. Bu seçilmiş bir durum değildir. Aileden başlayarak sosyalleşme ve sosyal öğrenme süreci içinde duygu, düşünce, davranışlar yönünden bazı örüntüler kazanırlar. Buna kültürlenme denir. Kültürlenme ise sosyalleşme ve eğitim süreci içinde gerçekleşir (Şişman: 2007: 2).

Eğitim süreciyle kültür karşılıklı ilişki içindedir. Eğitimcilere göre kültür, eğitimle kazandırılan içerikken, eğitim bu içeriği kazandıran süreçtir. Kültür hayat boyunca yaşayarak kazanılır. Eğitim ise yoldur. Bu durumda eğitim sadece okullarda değil, tüm hayat boyu yaşanarak öğrenilenlerin toplamıdır. Okulda öğrenilenler hayat boyu öğrenileceklerin küçük bir bölümüdür. Her insanın gördüğü eğitim ve kazandığı kültürel deneyimler vardır. Kültür; din, sanat ve yapıp ettiğimiz her şeyi kapsayan karmaşık bir alandır. O bütünlük içinde her şey birbirine bağlı ve bağımlıdır(Güvenç, 2002: 14).Kültür yaşantının içinde yapıp edilen birçok şeyle aktarılabildiği gibi eğitim yoluyla da aktarılır. Eğitim sosyolojisi bireylerin bir kültürel gelenek içine katılışları, bu kültürel gelenekle özdeşleşmelerini inceler(Tezcan, 1985:14). Durie'ye göre (Durie, 2003: 68'den aktaran Lehane, 2016, 24), "kültürel kimlik yalnızca kültüre ve mirasa erişime değil, aynı zamanda toplumun kurumlarıyla kültürel ifade ve kültürel destek fırsatlarına da bağlıdır". Kentlerde gerek kültürel mirası kavrama, koruma gerekse kent kültürünün oluşması, yerleşmesi, kente gelen yeni sakinlerin kültürel uyumunu destekleme anlamında yereldeki kurum ve kuruluşların verdiği destek önemlidir.

Kentleşmeyi, dar anlamda kent sayısının ve kentlerde yaşayan nüfusun artması olarak tanımlarken, aynı zamanda bu demografik, ekonomik ve sosyo-kültürel bir değişmeyi de ifade eder. Demografik anlamda kentleşme, nüfusun kırsaldan kente göç etmesi iken, ekonomik anlamda kentleşme, tarım ve hayvancılıkla uğraşan nüfusun başta sanayi olmak üzere, tarım dışı faaliyetlere(sektörlere) kaymasıdır. Sosyo-kültürel anlamda kentleşme ise, kentleşen nüfusun kentin normlarını ve yaşayış biçimini bir tarz olarak benimsemesi, yaşaması, yani 'kentlileşmesi' demektir. Kentlileşme temelde bir kültür değişmesidir. Kentlileşme için kent kültürünün geliştirilmesi yanında, orada yaşayanların fiziksel ve davranışsal olarak da uyum içinde olmaları gerekmektedir. Kentleşme başlamış ve devam eden bir süreci ifade eder. Bu sürecin sonunda gerçek anlamda bir kentleşmeden bahsedebilmek için bahsettiğimiz üç unsurun, başka bir anlatımla üç değişmenin bir arada yaşanması gerekir. Bu unsurlardan birinin eksikliği halinde, o ülkede veya o kentte gerçek anlamda bir kentleşmeden bahsedilemez (Vural, 2001:8). Kentlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için kentlere özgü niteliklerin devamlı olması gerekir. Kentler tarihsel gelişim sürecinde geliştikleri bölgenin kültür sanat merkezleri olmuştur. Öncesinden aldıkları kültürel mirası sonraki kuşaklara, üzerine yeni katmanlar koyarak aktarmışlardır. Kentler toplumların kültürlerini yansıtan mekânlar olmuşlardır. Kentlerin yaşaması için kenti oluşturan toplumların kültürel etkileşim içinde olmaları şarttır(Es, 2007:50).

Ülkemizde kentlileşme geleneksel tarım kentlerini hazırlıksız yakaladığı için şehirler sağlık, eğitim, ulaşım vb. altyapılarını tamamlayamadan göç eden büyük kitlelerin yükünü taşımak zorunda kalmıştır. Etkin olamayan ve denetlenemeyen şehirlerde kitleler kendi sorunlarını kendileri çözmeye çalışmış, bu da gecekondular, varoşlar ve işsizlik gibi sorunlara yol açmıştır. Toplum büyük hızla kentleşirken, kentlileşememiştir(Güvenç 2002, : 23). Bu durumun yaratacağı sorunları hafifletme veya aşmada sanat ve eğitimin destekleyici gücünden faydalanmak önemli görünmektedir.

Eğitim süreci, toplumun değerleri, ahlak standartları, bilgi ve beceri birikimini yeni nesillere aktarmakla ilişkilidir. Eğitim süreci istendik kültürlenme sürecidir ve süreklidir. Her yerde, her an ve bir plana bağlı olmaksızın gerçekleşebilir. Eğitimin bu türüne informal eğitim denir. Ancak insanın yaşam süresi istendik davranışları

sadece informal yoldan sağlayacak kadar uzun değildir. Bu nedenle bazı istendik davranışları planlanmış bir şekilde bireye kazandırmak gerekir. Bünyesinde plan taşıyan eğitime ise formal eğitim denmektedir (Senemoğlu, 2002:7). Formal eğitimde önceden planlanmış ve programlanmış süreçlerle istendik davranışları kazandırmak hedeflenir. Okullardaki eğitim formaldir.

Okul dışındaformal eğitim farklı kurumlar aracılığıyla devam eder. Meslek edindirme kursları, halk eğitim merkezlerindeki kurslar buna örnek verilebilir. Eğitimin en önemli özelliği bireyin yaşamı boyunca sürmesi ve her ortamda gerçekleşebilmesidir. Bireylerin yaşadıkları dünyaya daha iyi uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak eğitilmeleri ve sürekli eğitim kavramı toplumda giderek daha önemli bir yer tutmaktadır Ülkemizde her yıl binlerce insan bu eğitimlerden geçerek yeni bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Okul dışı formal eğitimin okullardakinden farkı, daha kısa süreli olması, yaşa göre sınıflandırılmaması, ihtiyaç duyuldukça yapılması, konu sınırlaması olmaması olarak sayılabilir. Okul dışı formal eğitim, insanları yaşam boyu eğitme işlevini taşır. Ülkemizde formal eğitim örgün ve yaygın eğitim olarak iki biçimde sistemleştirilmiştir (Fidan, 2012:5).

Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretimi kapsar. Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim ise yükseköğretim kurumlarınca verilir. Yaygın eğitim ise bu kurumlar dışında verilen eğitimleri kapsar.

Örgün eğitim dışında "kitle eğitimi", "yetişkinler eğitimi" , "yığın eğitimi" , "toplum eğitimi" , "temel eğitim" , "sosyal eğitim" , "yaygın eğitim" ve benzeri adlar altında verilen halk eğitimi, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli, dizgeli ve örgütlü bir eğitim sürecidir. Biçimi, kapsamı, süresi, fiziksel çevresi, yürütücüsü birbirinden farklı olmakla beraber burada rastlantıya bırakılmayan, dizgeli, örgütlü, düzenli(formal) bir eğitim söz konusudur. Bu eğitimde bir eğitmen ve bu eğitimi destekleyen eğitsel bir örgüt vardır. Halk eğitimi, okul dışında girişilen dizgeli, tasarlı, düzenli, örgütlü bir eğitimdir. Böylece örgütlenmiş öğrenimin tümleştirici bir öğesidir (Geray,2002:3-4). Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin hepsini içerir (Töremen, 2016:6). Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar, pratik sanat okulları ile resmî ve özel kurumlar ve iş yerlerinde hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygın eğitim sistemini oluşturur (Fidan, 2012:5). Kurslar HEM, METEM, çalışma alanları, kamu alanları veya özel kurumlarda, örgün eğitim kurumlarında, hastanelerde, cezaevlerinde ve uygun olan her yerde gerçekleştirilebilir. Ayrıca uzaktan eğitim şeklinde de eğitim verilebilir. Uzaktan mesleki eğitim Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu ve Mesleki Açık Öğretim Lisesi tarafından yürütülmektedir. Uzaktan eğitim teknolojilerini kullanan bu kurumlar yaygın eğitimi sağlar ve bu hizmeti merkezi sistemlere taşırlar(Yayla, 2009:29).

Milli Eğitim Bakanlığı dışında yaygın eğitim hizmeti sağlayan diğer bakanlık ve kurumlar arasında; Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, Yükseköğretim Kurumları, Diyanet İşleri Başkanlığı, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Genel Müdürlüğü, Türk Standartları Enstitüsü, belediyeler sayılabilir. Bunlar dışında meslek kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, özel yaygın eğitim kurumları da yaygın eğitim vermektedir (MEB: 2009: 189,190:193).

Yaygın eğitim faaliyetleri birçok alanda yapılabilmektedir. Farklı sanat disiplinlerini de içeren bu eğitimler kentsel kültürel hareketliliğe katkı sunmaktadırlar.

Sanatta eğitim ve öğretim, anlamlı simgeler yaratmak ve bunları eleştirel yaklaşımla okumak ve böylelikle öznel benliği oluşturmak, geliştirmek amacıyla düzenlenmiş bir süreçtir. Yaşam boyu sürmesi istenen bu anlamlı kültürlenme süreci okullarda belirli düzenlemelerle gerçekleşir. Sanat okullarda öğretimden çok eğitim sözcüğü ile birlikte anılır. Bu sanat eğitiminin yaşam boyu süren bir eğitim, öğretim alanı olmasından dolayıdır. Bu nedenle sanat ders olarak hem bir zorunluluk hem de istekle öğrenilmesi ve yaşam boyu bu öğrenmenin bir gereksinim olarak sürmesi istenen bir alandır. Çünkü sanat eğitimi öğrenciye bilgi ve deneyim yanında, insancıl değerlerin ve davranışların kazandırılmasında da etkindir. Ayrıca diğer konu alanlarından daha fazla hayatımızdadır. Kültür bağlamında yaşamın niteliksel yanını sanat ve estetik oluşturur (Kırışoğlu, 2009:61-63).

Günümüz koşulları sadece iyi okullarda, iyi puanlarla mezun olmuş gençler yerine, kendisine sunulan verilerle yetinmeyip yaratıcı yaklaşım ve çözümler üretebilen, bunları yaratıcı bir şekilde yaşama uyarlayarak bununla fark yaratan bireylere gereksinim duyulmaktadır. Sanat eğitimi almanın insanları daha yaratıcı kıldığı görüşünü dile getiren Moga; E. Burger; K., Hetland; L. (2000: 91) sanatın, yaratıcılığı teşvik etmek için çok verimli bir zemin sunduğunu belirtmişlerdir. Sanat eğitimi organize ve disipline olmuş bir süreç ister.

Sever'e (1999: 336) göre sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkili biçimde yararlanabilmek için, sanatın kişilerin yaşamında etkin bir şekilde yer alması gerekir. Kişilerin sanatsal gereksinimlerini, ilgilerini, deneyimlerini sürekli geliştiren ve derinleştiren en önemli değişkenler ise, tümel sanat eğitimi ile kişinin içinde bulunduğu sanatsal çevredir. Sanatsal çevre, bireyler için, örgün eğitim olanaklarının dışında(ancak onu tümleyen) çeşitli sanatsal dinletiler, tiyatro ve dans gösterileri, plastik sanat sergileri ve müzeler ile sanatsal bir etkileşim ortamı yaratır.

Erken yaşlarda verilen sanat eğitimi son derece önemlidir. Çocuklar ne kadar erken sanatla tanışırlar ve sanatın diliyle konuşmayı öğrenirlerse, yaşantılarının ve ilişkilerinin o kadar düzenli olabileceği ve kişilik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin özellikle ergenlik döneminde yaşadıkları değişimin davranışlarına yansıması sonucu oluşabilecek olumsuz davranışlar, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve enerjilerini harcayabilecekleri çeşitli sanatsal/kültürel etkinliklere yönlendirilerek önlenebilir (Apaydınlı&Şentürk, 2012:78).

Halk eğitimi kalkınmada önemli faktörlerden biridir. Günümüzde sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler kalkınmaya yön verdiğinden yetişkin eğitimi okuma-yazma, basit yurttaşlık bilgisi ve aritmetik öğretmekten ziyade mesleki, sosyal ve kültürel eğitimler odaklı olmalı, toplum buna teşvik edilmelidir. (Türkoğlu& Uca, 2011, 60).

Kırışoğlu'na göre (2009: 173-174) insanın kültürlenme sürecinde sanatla birlikteliği yaşamanın üç döneminde ve üç ortamda gerçekleşir. İlki kişinin aile ortamı ve yakın çevresidir. Burada sanat ve kültür eğitimi ailede başlar, ailenin yönlendirdiği sınırlar içinde gelişir. Okul öncesi eğitimde çocuğun çevresi genişler, imgeleri zenginleşir, görsel kültürün doğrudan ve dolaylı etkisi artar. Bu dönemde çocuk resim yapmayı kendiliğinden gelişen bir dizge içinde öğrenir, imge zenginliği bu gelişmeye yardımcıdır. Ne kadar sanat nesnesi görürse, ne kadar doğa ve çevre ile iç içe olursa görsel imgeleri ve bilgisi o kadar zenginleşir. Bu dönemde yaptığı resimler yetişkinlerin hayranlığını çeker. Okul dönemi kültür ve sanat anlamımda ikinci öğrenme ortamıdır. Okul sanatın bir ders olarak öğrenildiği ve öğretildiği kurumdur. Görsel sanatlar eğitimi ve kültür öğretiminde okur-yazarlığın temeli eğitim kurumlarında atılır. Çevre, ortam, okula koşut kurumlar da dolaylı olarak bu eğitime katkı sağlar. Ancak, okuldaki sanat eğitimi ve öğretiminin bu alanda kazandırılacak davranışların amacı ve önemi çevreden edinileceklerden farklıdır. Okul, sanatta da disiplinli ve planlı bir öğretimi gerekli ve zorunlu kılar. Okulda verilen sanat eğitiminin okul sonrasında da insan yaşamının bir parçası olarak ömür boyu kalıcı olması, etkisini sürdürmesi beklenir. Bu nedenle okulda öğrenmenin anahtar kavramı "öğrenmeyi öğrenmek"tir. Görsel sanatlar eğitimi ve öğretiminin amacı budur. Üçüncü kültürlenme alanı dış dünyadır. Okul dışı kültürlenme çevre ve sanat ortamında geçekleşir. Okuldan sonra sanat bir zorunluluk olmaktan çıkıp bir yaşam biçimine dönüşür ya da dönüşmesi beklenir. Bu süreçte yaşam farklı bir kültürel zenginleşme sürecine girer. Artık sanat kişi için bir nefes alma, bir duygusal doyum, bir tutku olduğu kadar, bir bilgilenme, bir aydınlanmadır. Sanatı bir kaçış olarak yaşamak isteyene sanat nefes aldırırken, sanatı başlı başına bir dünya olarak görmek insanı bilgilendirir, aydınlatır. Sanat dünyayı anlamak ve değiştirmek olarak algılandığında kişi çevresine, içinde yaşadığı topluma eleştirel bir gözle bakar, güzelliklerden mutlu olur, çirkinlikleri, olumsuzlukları değiştirme çabasına girer. İşte bütün bunları okulda aldığı sanata ilişkin öğrendiği sağlam temeller üzerine yeni bilgiler ekleyerek yapar. Sanat alanı her ne kadar öteki disiplinlerden farklı yapılanmış bir alan olsa da sanatta öğretim bilgiyle düzenlenmiş programlar, planlar, kendine özgü yöntemler içinde yapılır. Öğrenme; bilgi, uygulama ve ürün süreci içinde gerçekleşir. Değer yargısı bu sürece eşlik eder. Her üç kültürlenme sürecinde de görsel sanatlar ve kültür eğitiminin hem bir öğrenme alanı hem de bir gereksinim olarak bilgili anlamlı bir birliktelikle sürmesi istenir. Bunun için yapılması gereken öğrenci için okulda da yaşam benzeri kültür ve sanat koşullarının yaratılmasıdır.

Sanatın niçin öğretilmesi gerektiği sorusu birey, toplum ve kültürün gereksinimlerine anlamlı yanıtlar bulmak üzere sorulur. Çocuğa ve gence eğitim kurumları ve okullarda sanat ve kültür eğitiminde neyin, niçin öğretilmesi gerektiği bu sorulara verilen yanıtlarla ortaya çıkar. Farklı yanıtlar verilebilir. Sanat diğer derslerden farklı olarak öğretisel değeri yanında daha ağırlıklı olarak eğitsel değeri olan bir alandır. Sanat yaşam boyu süren bir eğitim alanıdır ve okul bu eğitimin öğretimle ilgili zorunlu bölümünde etkindir. Sanatın bu eğitsel değeri nedeniyle sanat dersi yerine sanat eğitimi denir. Yaratıcılığın ortaya çıkarılması, duyguların dışavurumu, düş gücünün geliştirilmesi, dengeli kişilik ve kültürel kimlik oluşumu, yurttaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirme gibi amaçlar sanat eğitiminin amaçları içinde sayılabilir (Kırışoğlu, 2009:10).

Nitelikli bir sanat eğitiminin içeriğinde şunlar olmalıdır: Yöneldiği kişilerin seviyesine uygun, kültürel değerlerin taşıyıcısı, çağın gelişen değerlerini barındıran, yaratıcı, yapıcı bireyler yetiştirmek. Tarihini, kültürünü, dünya sanatını tanıtmalı, sanat eserlerini değerlendirmeyi öğretmeli, estetiği ve sanatın doğasını anlama ve sorgulama özelliği kazandırmalıdır(Buyurgan ve Buyurgan, 2007:18).

İçinde bulunduğumuz çağ görsel kültür çağı sayılabilir. Görsel kültür, yaşadığımız çağın iletişim ağı içinde görsel imgelerin gücünün ve bu gücün insanlar üzerinde yarattığı etkinin ve birikimin adıdır. Bu etkin güç baskın görsel imgeler yolu ile yaşamı etkilerken, içinde yaşanılan toplumun bireylerinin kültürel kimliğini de belirler. Kırışoğlu (2009:44) görsel kültür eğitimini hazırlayan ve sanat eğitimi müfredatı içinde yer almasını gerektiren nedenler hakkında şunları söyler:

- Görsel kültür çocuk ve gençlerin etrafını saran görsel imgelerin oluşturduğu estetiksel, iletişimsel ve işlevsel amacı olan her nesnedir. Bu yüzden görsel kültürün kültürel kimlik oluşturmada etkin rolü vardır.
- Müze ve galerilerde izlenen sanat yapıtlarında insanlar daha çok bu kültürel imgelerin etkisi altında kalırlar.
- Görsel kültür sınırları kolayca geçer. Bu nedenle içinde yaşanılan kültürü etkileyerek karmaşık ve melez bir kültür oluşturup ulusal kültürü olumsuz yönde etkiler.
- Görsel sanatlar ve alt kültür nesneleri arasındaki sınırların erimesi, antropologların sanata getirdikleri geniş tanım, kültür alanının genişlemesi ve çeşitlenmesine yol açar.
- Görsel kültürde dikkatler nesnenin bağlamsal ilişkilerine çekilir, burada görsel kültür nesneleri estetik tüketimi arttırmaya yönelik yeni anlamlar ve işlevler yüklenir.
- Görsel kültür alanını yoğun ve yaygın olduğundan seçkin sanatın yaşamdaki baskın konumunu zayıflar, seçkin sanat, popüler sanat, alt kültür ürünleri arasındaki sınırlar kimi yerde erir.
- Ulusal kültürün ürünleri ile öteki kültürlerin ürünlerinin etkileşim içinde olmaları, görsel kültür kapsamının daha da geniş ve karmaşık hale gelmesine neden olur.

Görsel kültür çağında görsel okur-yazarlık vasıflarını kazandırabilmek için görsel sanatlar eğitimi vazgeçilmezdir. "Görsel sanatlar resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotografi, tekstil, moda tasarımı, seramik, bilgisayar sanatı gibi geniş bir alanı kapsar. Bu dalların tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yükseköğrenime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara "Görsel Sanatlar Eğitimi" (…) diyebiliriz" (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 16).

Sanat eğitim ve etkinlikleri düzenleyen kurumların bu çok yönlü misyonlarının farkında olmaları ve bunu geliştirme çabası içinde olmaları önemlidir.

Ulusal ve yerel düzeyde kültür politikaları oluşturulurken hedefleri herkesi kapsayacak şekilde belirlemek ve kurumları toplumun hiçbir paydaşını dışarıda bırakmayacak şekilde yeni uygulamalar geliştirmeye teşvik etmek esas olmalıdır. Toplumdaki ihtiyaçları ya da katılımın önündeki engelleri bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımla tanımlamak ve bu yönde yeni uygulamaların geliştirilmesine destek olmak, katılımcı pratiklerle ilgili somut politikaların geliştirilip ülke geneline yayılması yolunda en etkili adımlardan biri olabilir (İKSV, 2017:34).

Engelleri kaldırmak için uygulama aşamasında kamunun rehberliği vazgeçilmez olsa da yeterli olmayabilir. Çünkü tüm engelleri kaldırmak ancak toplumsal bir bilinçle ve kolektif sorumluluk almakla mümkün olabilir. Rehberlik açısından ise kamu kurumlarının örnek teşkil edecek uygulamalar ortaya koymaları, iyi örneklerin çoğalması için destek programları oluşturmaları faydalı olabilir. Bu anlamda Avrupa'da birçok devletin "Herkes için kültür" (Cultureforall) hedefiyle yola çıktığı, ancak kapsamı geniş ve ayrıntılı olan bu yolda temsiliyet gücü olan sivil girişimlerle beraber hareket ettikleri görülür(İKSV, 2017:34).Kültür kurumlarının bu alandaki işbirlikleri ve faaliyetleri geliştirmeye odaklanmaları ve buna adanmış bir personellerin bulunması faaliyetlerin etkisini arttırmaktadır(İKSV,2017:56). . Kültür-sanat izleyici profilinin daha iyi anlaşılması, geliştirilmesi, erişimin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu alanda sağlıklı kültür politikaları oluşturulabilmesi için ulusal alandaki verilerin kamu kurumları tarafından çağın gerekliliklerine cevap verebilecek şekilde, değişen demografi ve alandaki güncel tartışmalar ışığında düzenli şekilde toplanması, ayrıca bu verilerin sanat kurumlarıyla işbirliği içinde ilgili taraflar, kurumlar ve halkla, erişilebilir ve anlaşılır biçimde paylaşılması gerekir. Kültür-sanat kurumlarının da bu süreçte aktif rol almak için çaba göstermeleri ve kamu ile bu yönde bir işbirliğine açık olmaları sürecin daha da sağlıklı yürümesini sağlayacaktır(İKSV, 2017:26).

Eğitime odaklanan etkinliklerin yanı sıra işbirlikleri de kurumların katılımcı süreçleri güçlendirmesi için önem taşımaktadır. Toplumun tüm kesimlerine kültür-sanata erişim imkânı tanıyan koşulların yaratılabilmesi ve bunların yerel düzeye etkili şekilde nüfuz edebilmesi ancak kamu, özel sektör ve sivil toplum arasında kurulacak diyalog ve işbirlikleri ile mümkün olabilir. Kültür-sanat kurumlarının özellikle yerel yönetimlerle olan ilişkisini devam ettirmesi, kendi etkinliklerine bu kurumların temsilcilerini davet etmesi yerelleşme içinde yaratılacak imkânların kapısını açabilir. Aynı alanda hizmet veren kurumlar arasındaki işbirlikleri de hem ortak sorunları tespit edip üstesinden gelebilme hem de dayanışmayı artırıp alana katkıda bulunma açısından değer taşımaktadır (İKSV, 2017: 57,58).

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler görüşme yoluyla toplanarak, betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi, Yenişehir Belediyesi, Sur Belediyesi, Kayapınar Belediyesi, Dicle Üniversitesi ve Diyarbakır Kültür ve Turizm Müdürlüğünü kapsamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek uzman görüşü alınmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sorular şu başlıklar altında kategorize edilmiştir.

1. Kurumdaki görsel sanatlar eğitimlerine ilişkin sorular.
2. Kurumun görsel sanatlar eğitim ve etkinliklerine dair fiziksel altyapı, donanım, bütçe ve öğretim programına ilişkin sorular.
3. Eğitimlere katılanlara ilişkin sorular.
4. Görsel sanatlar etkinliklerini takip edenlere(izleyici) ilişkin sorular.
5. Kurumdaki görsel sanat etkinliklerine ilişkin sorular.
6. Kurumlar arası işbirliği, koordinasyona ilişkin sorular.

Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiş ve görüşmecilerin ifadeleri ile desteklenmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Alınan cevaplar doğrultusunda bütün kurumlarda görsel sanatlarla ilgili eğitim verildiği ve her sene eğitim programları içinde en az bir görsel sanat alanı olduğu anlaşılmaktadır. Kurumların imkânlar ölçüsünde ve talep durumunda bu eğitimleri çeşitlendirmek konusuna açık oldukları, eğitimden sorumlu yetkililerin alanı bilen kişiler olması durumunda daha pozitif ve heyecanlı yaklaştıkları gözlenmiştir. Bazı kurum yetkilileri, kursiyerlerle ilgili devam sorunları olduğundan söz ederken, katılımcıların sanat eğitimini arka plana atarak kursları daha çok sosyalleşme alanı olarak görmelerinden rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Eğitim için aktarılan kaynakların boşa gitmemesi ve eğitim programının sürekliliği açısından katılımcının devamlılığı bir sorun olarak görünmektedir. Ancak örgün eğitim ve mesleki yeterlilik kazanma amacı olmayan yaygın eğitim alanlarında bu sorunun görülebilmesi olasıdır. Özellikle yetişkinlerin katılım gösterdiği eğitimlerde, eğitimcilerin yetişkin eğitimine yönelik gerekli eğitimi ve altyapıyı kazanmış olması gerekir.

Yetişkin öğrenenlerin öğretmenleri, yetişkin öğrenenleri daha iyi anlamak, motive edip öğrenme engellerini yıkma yollarını bulmalıdır. Yetişkin öğrencilerle çalışıldığında özellikle bazı karmaşık durumlar söz konusu olabilmektedir. Yetişkin öğrenci bir kişilikle ve oturmuş değer yargılarıyla gelir. Ne öğrenmek istediğini ve ilgi alanlarını bilir. Yaşam ve öğrenmeyle ilgili öncelikler ve görüşlere sahiptir. Yetişkinlerin öğrenmesinin nedenleri özellikle değişik aşamalarda farklıdır. Yetişkin öğrenenin yaygın eğitim etkinliklerine eğitim boşluklarını

doldurmak, kendini geliştirmek, meslek edinmek, daha iyi iş fırsatlarını arttırmak, kişisel ilgi ya da sadece sosyalleşmek gibi içsel veya dışsal nedenlerle katılabilir (Chao, 2009: 910).

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Sorulara verilen cevaplar ve yapılan gözlemler neticesinde kurumların genellikle sanat eğitimine yöneldikleri, ancak kongre, seminer, panel, çalıştay, sanatçı etkinlikleri, workshop gibi etkinlikleri ya çok az ya da hiç düzenlemedikleri görülmüştür. Oysa bu etkinliklerin eğitsel yönü oldukça önemlidir. Artık örgün eğitimin dışında olan ya da yaygın eğitimlerden faydalanmayan bireylerin görsel sanatlarla karşılaşma ihtimalinin olduğu yerler bu gibi etkinliklerdir. Ayrıca Diyarbakır'daki sanatseverlerin, özel sanat girişimlerinin azlığı düşünüldüğünde bu etkinliklere olan ihtiyacı da göz ardı edilmemelidir.

Kurumlardaki eğitmenlerin kurslarda karşılaşılan sorunları çözmelerinde yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi konusunda bilinçlendirilmeleri bir aşama olarak düşünülebilir. Çünkü yine verilen cevaplar ışığında ve gözlemlerden yola çıkılarak eğitmenlerin bazı durumlarda, örneğin kursiyerlerin bu eğitimlerini arka plana atabildikleri, kursu bırakabildikleri, buraları sadece sosyalleşme alanı ya da ebeveyn baskısından kurtulma alanları olarak gördükleri yönünde görüş bildirirken eleştirel yaklaştıkları görülmüştür. Ancak Knowles'e (1996) göre pedagojik model öğrenme süreçleri ve öğrenmenin sonuçlarının sorumluluğunu öğretmene verirken, androgojik modelde öğretmen bir kolaylaştırıcı işlevi görür ve süreçlerin belirlenmesinde katılımcı ve etkindir. Dolayısıyla oldukça başka süreçler devrededir. Türkiye'de yaygın eğitim kurumları için öğretmen yetiştiren özel programlar olduğu söylenemez. Eğitim Fakülteleri, mesleki eğitim kurumları ve üniversitelere bağlı olan teknik eğitim fakülteleri tarafından öğretmen yetiştirilmektedir. Bu kurumlar dört yıllık lisans derecesi ve 5 yıllık uzmanlık diploması vermektedirler. Ayrıca, 2 yıllık yüksek mesleki okul mezunları, liseler ve mesleki liseler mezunları, mesleki formasyon dersleri alınırsa yaygın eğitim programlarında eğitici olabilmektedirler(Yayla, 2009:26). Ancak yaygın eğitimin ve yetişkin eğitiminin kendine özgü nitelikleri nedeniyle bu alanda ayrıca eğitim almış eğiticilerin varlığı önemlidir. Çünkü gerek eğitsel süreçler gerekse eğitilen kişilerin farklılığı, androgojik(yetişkin eğitimi) modeli bilmeyen eğitimcileri sıkıntıya sokabileceği gibi katılımcılarda bir güven sorununa yol açacağı düşünülebilir. İncelenen kurumlarda eğiticilerin lisans mezunu görsel sanatlar eğitmenleri oldukları gözlenmiştir.

Yayla'nın (2009:73) yetişkin eğitimine ilişkin yapmış old0uğu araştırmanın bulgularına göre halk eğitimi merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenler ülkemizde yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetlerinin, çocuk ve gençlerden daha farklı bir eğitim yaklaşımı ile yeterli düzeyde yürütülmediğini ifade etmektedirler.

Bu kurslara katılım gösterenler sadece yetişkinler değildir. Çocuk ve gençlerin devam ettiği programlar da vardır. Kurumların, katılımcıların sınıflandırılmasının eğitim ve öğretim ortamı açısından gerekliliğinin bilincinde oldukları ve imkânları doğrultusunda gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Yaygın eğitim programı birincisi Genel Eğitim Programları olarak, ikincisi de Mesleki ve Teknik Eğitim Programları iki kategori olarak yapılandırılmıştır. Genel Eğitim Programları; başarı programları, sağlık, aile hayatı, anne çocuk eğitim programları, yurttaşlık eğitim programları, kendini geliştirme programları, sosyal ve kırsal gelişim programlarıdır. Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ise; şu şekilde gruplandırılır; meslek edinme programları, temel beceri geliştirme programları ve teknoloji kullanımı programları. Meslek edindirme kurs programları MEB tarafından geliştirilir ve uygulanır. Çalışanlar için yaygın eğitim programları ise HEM, METEM tarafından ilgili sektörle işbirliği yapılarak geliştirilir ve uygulanır. Mesleki eğitim programları modüler yapıda ve ulusal standartlara uygun olarak geliştirilip uygulanır(Yayla, 2009:29). Araştırma konusu olan kurumların, geliştirilen bu modülleri kullandığını, gerektiğinde ise duruma uygun uyarlamalar yaptıkları veya yeni programlar oluşturdukları anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Verilen cevapları değerlendirdiğimizde kurumlarda yapılan görsel sanatlar etkinlikleri ve eğitimleri için ayrılan bütçenin yeterli olduğu görüşü hâkimdir. Ancak bu alanda en çok etkinlik yapan ve eğitim programlarını gerçekleştiren Büyükşehir Belediyesinde bu konuda yetersizlikler yaşandığı dile getirilmiştir. Her sene düzenli olarak görsel sanatlar eğitim ve etkinliklerine yer veren büyükşehirde hizmet kalitesinin artması için yeni ve uygun mimariye sahip mekânlara ve yeni bütçe olanaklarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Dicle Üniversitesi SKS biriminde de bütçenin çok yeterli olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin ve çalışanların kolay ulaşabileceği, serbest zaman etkinlikleri ile bireysel, kültürel gelişimleri için önemli olan bu alanın daha fazla desteklenmesi gerekliliği görülmektedir.

Yetişkin eğitimin temel sermaye kaynağı toplum sermayesidir. Bunlar; devlet bütçesi tarafından yaygın eğitime ayrılan bütçelerdir. Ayrıca döner sermaye geliri sağlayan kurslardan ve gönüllü desteklerden gelen para ya da diğer bağışlardan sağlanan bir gelir de bulunmaktadır. Diğer taraftan, yaygın mesleki ve teknik eğitim Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Faaliyetlerinin Desteklenmesi bütçesinden desteklenmektedir. Belediyeler, vakıflar, dernekler gibi MEB dışındaki kurumlar halka kurslar açarak yaygın eğitime doğrudan destek vermektedirler(Yayla, 2009:25). Görüşülen kurumların kurum bütçesi dışında bir bütçesinin olmadığı ve bu yönde bir arayışın da olmadığı, ancak SODES projelerinin değerlendirildiği görülmüştür.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Her kurum sosyo-ekonomik seviyesi düşük genç, kadın ya da çocuklar gibi dezavantajlı kesimleri öncelemekle beraber herkese yönelik eğitim programları açtıklarını dile getirmiştir. Ayrıca kurumların alt yapısının izin verdiği ölçüde kursiyer alabildiklerini belirtmişlerdir. Diyarbakır'ın demografik, sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri dikkate alındığında bu kursların bulundukları bölgelere göre değişen bir kitleye hitap ettiği görülebilmektedir.

Kurslara katılanlarla ilgili değişimlerde en çok vurgulanan nokta bireylerdeki özgüven artışı ve kendini ifade etme yeteneğinin gelişmesi olmuştur.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

2015-2016 yıllarında SümerparkAmed Sanat Galerisindeki sergileri beş yüz ile dört bin arasında değişen ziyaretçi gezmişken, Diyarbakır Güzel Sanatlar Galerisini iki yüz elli ile beş yüz arasında değişen ziyaretçi gezmiştir. Üniversite sergilerini üç bin beş yüz il dört bin kişi arasında değişen sayıda kişi ziyaret etmiştir. Ziyaretçi sayılarında galerilerin konumun, serginin niteliğinin ve etkin duyuru yapılıp yapılmadığının etkisi olduğu düşünülmektedir. Kurumlar etkinlik duyurularını yeterince iyi yaptıklarını dile getirmektedirler. Ancak Diyarbakır'ın iki milyona yaklaşan nüfusu düşünüldüğünde bu sayıların arttırılabileceği düşünülebilir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Kurumlarda sergi etkinliklerinin ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Resim ve fotoğraf sergilerinin daha sık yapıldığı, diğer etkinliklerin yapılmadığı ve kurumların gündeminde de olmadığı gözlenmiştir. Ancak Kayapınar Belediyesi'nin gerçekleştirdiği bir seminer etkinliğinin çok yoğun ilgi görmüş olması, bu etkinliklere insanların açık olduğunun göstergesidir. Farklı etkinlikler daha büyük organizasyon ve bütçe ile yeterli birikim ve deneyime sahip insan kaynağı gerektirebileceğinden kurumların gönülsüz olacağı düşünülebilir. Ancak daha etkili ve büyük organizasyonların resmi kurumların finansal ve kurumsal desteği ile üniversitenin işbirliği olmadan yapılması Diyarbakır koşullarında zor görünmektedir. Etkinliklere katılımı arttırmak için kurumlar arasında daha canlı ve yoğun bir iletişim gerekliliği vardır. Kültür ve Turizm Müdürlüğü Bünyesindeki Devlet Güzel Sanatlar Galerisinin çoğu zaman okul sergilerine ev sahipliği yapması düşündürücüdür. Fakat kurumların genel olarak etkinliklerin faydalı olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlama

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde kurumların işbirliğine farklı yaklaştıkları görülmüştür. Daha çok resmi düzeyde karar alınması durumunda görevi ifa etme niteliğinde bir yaklaşım görülmüştür. İşbirliğine ilişkin daha önce yaşanmış sorunlar daha temkinli ve mecbur kalmadıkça olmasın yaklaşımı geliştirmiş görünmektedir. Ancak deneyim ve olanak paylaşımı açısından işbirliğinin kent halkı açısından olumlu sonuçları oldukça değerli olabilir.

Yayla'nın(2009:92) yaptığı halk eğitim merkezlerindeki idareci ve öğretmenlerin katıldığı araştırma sonuçlarından biri de kurumlar arası işbirliğiyle ilgilidir. Özel sektör ve belediyelerce yürütülen yetişkin eğitimi faaliyetleri sürecinde halk eğitimi merkezleri ile bu kurumlar arasında koordinasyon ve iş birliği sağlanmasıyla ilgili olarak değerlendirmelerde, kurumlar arasında yeterince iş birliği ve koordinasyon sağlanamadığı yönündeki görüşün ağır bastığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sanatın tanımı çağlara göre farklılık taşımakla beraber günümüzde insanın kendini ifade etme aracı olarak görülmektedir. Sanat içinde bulunduğu çağ ve toplumla karşılıklı etkileşim içinde olmuştur. Sanat kültürün bir parçasıdır. Toplum kültürünün oluşmasında ve kültürün taşınmasında, aktarılmasında sanatın rolü tartışmasızdır. Sanat toplumun düşünce yapısını, duygu dünyasını etkilerken ona estetik ve insancıl bir bakış ve derinlik kazandırmaktadır.

Topluma sanat kültürü kazandırmanın en etkili aracı sanat eğitimidir. Örgün ve yaygın eğitim süreçleriyle ve sanatsal etkinliklerle karşılaşma yoluyla sanat alt yapısının oluşmasında kurumlar en önemli araçlardır. Diyarbakır ilinde sanat eğitim ve etkinlikleri yapan resmi kurumlar çeşitli açılardan incelenmiştir.Büyükşehir Belediyesi, Yenişehir Belediyesi, Sur Belediyesi, Kayapınar Belediyesi, Dicle Üniversitesi ile Kültür ve Turizm Müdürlüğü araştırmanın yapıldığı kurumlardır.

İncelenen kurumların hepsinde görsel sanatlar alanlarına yönelik eğitimlerin olduğu, etkinliklerin ise sergi ağırlıklı yapıldığı görülmüştür. Görüşmeciler, kurumlarda alt yapıya ilişkin eksikliler olduğu ancak bunları gidermekle ilgili çaba içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak hemen her kurumda görsel sanatlar atölyelerinin olması ya da oluşturuluyor olması görsel sanatlar eğitimi açısından olumlu bir durumdur. Tüm kurumlar halk eğitim merkezleri ile işbirliği halindedir. Eğitim müfredatı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün hazırladığı modül programlar kullanılmaktadır. Eğitimciler ise halk eğitim merkezlerinin görevlendirdiği görsel sanatlar öğretmenleridir. Ancak eğitimciler mesleki eğitimlerini pedagojik formasyona uygun olarak aldıklarından, yaygın eğitim sürecinde sorun yaşayabilmektedirler. Örneğin yaygın eğitimlere katılanların bu eğitimleri sosyalleşme alanı olarak görmeleri, kurumlardaki sorumlular ve eğitimciler tarafından sorun olarak dile getirilebilmektedir.

Kurumlarda kültürel ve sanatsal etkinlikler için bir bütçenin olduğu, planlamanın önceden yapılmasına rağmen yeni oluşan durumlarda ek bütçe yapılabildiği ifade edilmiştir. Kurumlarda sanata ayrılan bütçelerin artması ivmeyi arttıracaktır. Daha nitelikli ve çeşitli sanat etkinlikleri daha fazla bütçe ile mümkündür.

Kurumlar eğitim programlarını düzenlerken dezavantajlı grupları öncelemekle beraber her kesime hitap etmek istedikleri, üniversitenin ise öncelikli olarak öğrencileri hedeflediği görülmüştür. Etkinlikler web sayfaları, sosyal medya ve afiş çalışmaları ile duyurulmakta, başvuruların az olduğu durumlarda alan taramaları ile bireylere ulaşılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Eğitimlerin verildiği ve etkinliklerin yapıldığı mekânların kolay ulaşılabilir olması ile bulunduğu bölgedeki nüfusun sosyo-ekonomik-kültürel durumun katılımı etkilediği düşünülmektedir.

Kurumlar verilen eğitimlerin faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Eğitime başlarken, eğitim süreci ve sonrasında bireylerde özellikle sosyalleşme, kendini ifade etme, kendine güvenme açısından belirgin farklar gözlediklerini dile getirmişlerdir. Yaygın eğitimin bireyin kendini içsel ve dışsal birçok açıdan geliştirmek gibi çeşitli amaçları vardır. Bu eğitimlerin buna katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Sanat eğitiminin sosyalleşme, iletişim kurma, kendini ifade etme, farklı olana esnek yaklaşabilme, psikolojik doyum, kendini gerçekleştirme gibi etkilerinin yansımalarının görüldüğü düşünülebilir. Görüşmelerden edinilen bilgiler ışığında; kendini geliştirme ve serbest zamanları kaliteli geçirme konusunda bu eğitimlerin destekleyici olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda genç nüfusun yoğun olduğu Diyarbakır'da bu kesimin enerjisini ve zamanını verimli kılma anlamında büyük faydaları olacağı ve bu etkinliklerin artmasının önemli olduğu da görüşmecilerin dile getirdiği bir hususlardandır. Meslek edindirme açısından da katkılarının görüldüğü ifade edilen görüşler arasındadır.

Sanatsal etkinlikleri düzenlerken herkesin hedeflendiğini ve çoğunlukla sergi etkinlikleri düzenlediklerini söyleyen kurum yetkilileri, diğer etkinliklere yönelik bir hedef dile getirmemişlerdir. Sanatçı söyleşileri, panel, konferans ya da sempozyumların artmasının sanat ortamını canlandıracağı, halkın ilgisini çekeceği ve bu konuda bilinçlendireceği düşünülebilir. Ancak kurumlar daha masraflı olan ve daha büyük organizasyon

gerektiren bu etkinlikleri gündemlerine almamaktadırlar. Üniversitenin görsel sanatlarla ilgili zaman zamanbu tür etkinlikler yaptığı görülmekle beraber, sadece üniversite ile sınırlı kalınmaması gerekliliği açıktır. Ayrıca yerel yönetimlerin halkla daha yakın teması göz önünde bulundurulduğunda sanatsal içerikli bu etkinlikleri düzenlemesi ve gerektiğinde üniversite ile işbirliğine girmesi daha ilgi çekici olabilecektir. Sanat eğitimi sadece okullar ve eğitimlerle sınırlı kalmayan, hayatın akışı içinde bireylerin, toplumun sanatla direk teması ile gelişen bir süreçtir. Dolayısıyla sergiler, paneller, sanatçı söyleşileri, çalıştaylar, konferans, kongre, fuar ya da bienaller, workshoplar gibi birçok alternatif etkinliği bir arada ve gerektiğinde kurumlar arası işbirliğine başvurarak gerçekleştirmek, hem sanat eğitimine hem kentteki sanat ortamını canlandırarak kentin değerlerinin yeniden üretilmesine katkı sağlamak hem de kent kültürünün geliştirilmesi açısından önemli olanaklar yaratacaktır. Böyle bir ortamın ekonomik, sosyal ve kültürel birçok kazanıma yol açacağı da unutulmamalıdır. Ayrıca yapılan etkinliklerde yerel kültüre ve yerelle ilişkilendirilecek sanatsal etkinliklere, sanatçılara yer verilmesi halkla sanatı buluşturma konusunda etkili olabilir. Araştırma konusu kurumların halk eğitim merkezleriyle protokollere dayalı olarak işbirliğinin devamlı, ancak kendi aralarındaki işbirliğinin sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun, kurumların kendi etkinliğini planlama ve uygulamanın daha az karışık ve sorunsuz olduğunu düşünmeleri ya da gerek duymamaları sonucu olduğu düşünülmektedir. Ancak daha geniş katılımlı ve daha nitelikli etkinlikler için işbirliği kent ve kent halkı için daha verimli sonuçlar doğurabilir. Tek tek kurumları ekonomik, insan kaynağı ya da organizasyon anlamında aşan konularda işbirliği sonuç alıcı olacaktır. Kuşkusuz sadece eğitim etkinlikleri ile öğrenci ve kursiyer sergileriyle sınırlı kalmayıp daha geniş ve büyük hedefler koyabilecek kurumlar, işbirliği açısından daha açık bir politika izlerse ve bunu kurumsal kimliklerinin parçası kılarsa etkileri çok daha büyük ve yoğun olacaktır.

Sonuç olarak araştırma konusu kurumların hepsinde görsel sanatlar eğitim ve etkinlikleri düzenlendiğini ve bu şekilde görsel sanatlar eğitimine katkılarının olduğu ancak yeterlilikler konusunda eksiklikler yaşandığı düşünülmektedir

Araştırma sonucu elde edilen veriler doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir.

- Atölyelerin, galerilerin artması, yeni kültür merkezlerinin yapılması, eğitim faaliyetlerinin artması ve kurumların sivil yapılarla işbirliği ve desteğe açık olması elbette kurumların katkısını daha görünür kılacaktır.
- Eğitim ve etkinliklerin yapılacağı merkezlerin ve binaların mimari planlaması yapılırken önceden hangi hedeflerle yapılacağı belirlenmeli ve ona yönelik kullanılmalıdır. Böylece sonradan oluşacak alt yapı sorunlarının önüne geçilecektir. Ayrıca özgün mimari kente değer katacaktır.
- Kültüre ayrılan bütçelerin artması kurumların ulaşabileceği insan kitlesi düşünüldüğünde beklenen olumlu sonuçların da kitlesel olmasını ve toplumun her kesimine daha yaygın ulaşmasını sağlayacaktır. Bu kent kültürüne, dolayısıyla toplumsal sorunların azalmasına yapılabilecek en önemli yatırım olabilir. -Galerilerde öğrenci ve kursiyer sergilerinin olması sanat eğitimi açısından son derece değerlidir. Bunların yanı sıra sanatçı sergilerinin de yer alması, kurumların sanat yarışmaları düzenlemesi ve bunu gelenekselleştirmesi, sergi etkinlikleri dışında fuar, bienal gibi daha kapsamlı etkinliklerin düzenlenmesi, paneller, söyleşiler, kent kültürü araştırmaları merkezlerinin kurulması, bir sanat müzesi oluşturulması, şehirlerde mahalle düzeyinde sanat evleri oluşturularak eğitimler verilmesi sanat eğitimi ve sanat etkinliklerinin yaygınlaşması ve etkilerinin artması bakımından önemli sonuçlar doğurabilecektir.

Kaynakça

Apaydınlı, K.& Şentürk, N. (2012). Ders dışı sosyal (müziksel) etkinliklerin genel lise öğrencilerinin kural dışı davranış gösterme eğilimlerine etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &ScienceEducation,* 1(1),67-79.

Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baynes, K. (2008). *Toplumda sanat*. İstanbul: YKY.

Boydaş, Nihat. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bozkurt, N. (2000). *Sanat ve estetik kuramları*. Bursa: Asa Kitabevi.

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* Ankara: PegemA.

Chao, Jr. R.Y.(2009). UnderstandingTheAdultLearner'sMotivationandBarriersto Learning. *In Ad. Papastamatis, Ef. Valkanos, G.K. Zarifis, Eug. Panistsidou (eds.)EuropeanSocietyforResearh on theEducation of Adults (ESREA) E-Book Conference Proceedings.* 10.10.2018 tarihinde https://www.academia.edu/1267765/Understanding_the_Adult_Learners_Motivation_and_Barriers_to_Learning adresinden alınmıştır.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı.* Ankara: PegemA.

Es, M. (2007). *Kent üzerine düşünceler*. İstanbul: Plato Yayıncılık.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Ankara: PegemA.

Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj Yayıncılık.

Gombrich, E.H. (2002). *Sanatın öyküsü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökay Yılmaz, M. (2009). Sanat ve Diğer Disiplinlerle İlişkisi. A.O. Alakuş, L. Mercin(Ed), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* (ss.39-56). Ankara: PegemA.

Güvenç, B (2002). *Kültürün abc'si*. İstanbul: YKY.

İKSV (2017). İstanbul Kültür Sanat Vakfı Kültür Sanata Katılımcı Yaklaşımlar Raporu. İstanbul: İKSV. 14. 11.2020 tarihinde https://www.iksv.org/i/content/226_1_KatilimciYaklasimlar_2017.pdf adresinden alınmıştır.

Keser, N. (2009). *Sanat Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınları.

Kırışoğlu, T. O. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: PegemA.

Levi-Strauss, C. (2007). *Irk, tarih ve kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.

Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler Göz ardı Edilen Bir Kesim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Lehane, R., (2016). *TheEffects of Urbanization on theCultural Identity andWell-being of Indigenous People in Chile: TheMapucheCommunity*.University of Limerick. Ireland.

https://www.researchgate.net/publication/299456837_The_Effects_of_Urbanization_on_the_Cultural_Identity_and_Well-being_of_Indigenous_Youth_in_Chile_The_Mapuche_Community adresinden 17 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Moga; E. Burger; K., Hetland; L. (2000). TheArtsandAcademicAchievement: WhattheEvidenceShows. *Winner-Journal of AestheticEducation*, *Vol. 34, No. 3/4*, 91-104.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Sever, S. (1999). Sanatsal etkinlikleri yerinde izleme sıklığı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki, *4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: No.1076.

Shinner, L. (2010). *Sanatın icadı*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: PegemA.

Tezcan, M.(1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Töremen, F. (2016).Türk Eğitim Sisteminin Amaçları, Temel İlkeleri ve Genel Yapısı .V. Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 1-16). Ankara: PegemA.

Türkoğlu, A. &Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2),48-62.

Tylor, E.B. (1903) *PrimtiveCulture*, Vol. 1. London: John Murray, Albemarle Street.

10 Ekim 2018 tarihinde https://www.forgottenbooks.com/en/books/PrimitiveCulture_10009300 adresinden alınmıştır.

MEB (2009). *Ortaöğretim 9,10,11 Ve 12. Sınıflar Görsel Sanatlar (Resim) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Vural, T. (2001). Kentleşmenin sosyo-ekonomik etkileri. *Belediye Dergisi*, *cilt 7*, sayı *12:8*, 8-14.

Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.

5.Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Fıkraların Seramik Rölyef Çalışmalarına Etikisi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, mel.yilmaz0637@gmail.com

Öğr. Gör. Mehmet Ali GÖKDEMİR,Dicle Üniversitesi, maligokdmr@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı 5.sınıf Görsel sanatlar dersinde fıkralarının öğrencilerin seramik rölyef çalışmaları özerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma, kültürümüzün önemli bir parçasını oluşturan Nasrettin Hoca fıkralarından "Kedi buysa ciğer nerde ciğer buysa kedi nerde" adlı fıkrasıyla sınırlıdır. Araştırmada, tek gruplu öntest sontest uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler ise nitel yöntemle toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde bulunan bir özel okulun 5. Sınıfında öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğrenci çalışmalarının tema analizlerinin yanı sıra araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 5 soruluk yarı yapılandırmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin tümü çalışmayı sevdiklerini, Çalışmanın kendilerine farklı katkıları olduğunu, çalışmayı yaparken mutlu olduklarını, Görsel Sanatlar dersinde benzer etkinlikler yapmak istediklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler yaptıkları çalışmalara; kedinin ciğeri, komşu ile ciğer yemeği, obur kedi, terazideki kedi gibi isimler vermek istemişlerdir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin kil ile çalışacakları için heyecanlı ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Anlatılan fıkranın ise öğrenci çalışmaları üzerinde, konu bütünlüğü, figür ve şekil çeşitliliği, kullanılan dekorlar (modelaj kalemleriyle çizgiler yapmak, dekoratif şekiller yapmak v.b.) ve resimle hikaye anlatma gücü bakımından çok önemli etkileri olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin uygulama sırasında çentikleyerek yapıştırma gibi küçük teknik sorunlar dışında önemli bir sorun yaşamadıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin uygulama sürecinde birbirlerine bildikleri fıkraları anlatarak mutlu bir şekilde, sıkılmadan etkinliği tamamladıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Seramik Rölyef, Fıkra, Nasrettin Hoca, Görsel Sanatlar*

Summary

The purpose of this study is to determine the effect of anecdotes on students' ceramic relief works in the 5th grade Visual arts classes. The study is limited to one of Nasreddin Hodja'S anecdotes that form an important part of our culture: called "If this is the cat, where is the liver, where is the liver." In the study, a quasi-experimental design with single group pretest-posttest application was used. The study group of the research consists of 10 students studying in the 5th grade of a private school in Diyarbakır. A 5-question semi-structured interview form developed by the researchers and the theme analysis of student studies, was used to collect the data. Content analysis and descriptive analysis methods were used in the analysis of the data. As a result of the interviews, all of the students stated that they liked to work, that the work contributed differently to them, that they were happy while doing the work, and that they wanted to do similar activities in the Visual Arts classes . Students; wanted to give names such as cat's liver, neighbor and liver dish, voracious cat, cat on the scalesto their works. In the observations made, it was observed that the students were excited and eager to work with clay. It has been determined that the anecdotes told have very important effects on student studies in terms of subject integrity, figure and shape diversity, used decorations (making lines with modeling pencils, making decorative shapes, etc.) and the power of telling stories with pictures. It was observed that the students did not have any significant problems during the application, except for minor technical problems such as notching and sticking. At the same time, it was observed that the students completed the activity happily and without getting bored by telling each other the anecdotes they knew during the application process.

Keywords: *Ceramic Relief, Anecdote, Nasreddin Hodja, Visual Arts*

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın, farklı disiplin alanlarının yoğun bir biçimde etkileşimde olduğu bir çağ olması, eğitimde de kendini göstererek disiplinler arası eğitim anlayışını eğitim programlarında bir gereklilik haline getirmiştir. Bu gereklilik, öğrencinin farklı yönlerden gelişimini amaçlayan Görsel Sanatlar dersleri için de söz konusu olmuştur. Farklı yöntem ve tekniklerle, gerek iki boyutlu gerekse üç boyutlu çalışmaların yapıldığı Görsel Sanatlar derslerinde, diğer disiplin alanları olduğu gibi, toplumsal değerlerimizin önemli bir parçasını oluşturan yazılı ve sözlü edebiyat türlerinden de yararlanıp çalışmalar yapmak önerilen bir durumdur. Bu durumun, süreç ve sonuçlarının merak edilmesi, bilimsel bir araştırma yapma gerekliliğini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda, alanyazında konuyla alakalı bir takım edebiyat türlerinin iki boyutlu çalışmalar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (İnceağaç, 2018; Yılmaz, 2014; İnceağaç & Yılmaz, 2018; Laçinbay, & Yılmaz, 2015; Yılmaz 2015). Ancak, edebiyat türlerinden fıkraların Görsel Sanatlar dersinde 5. Sınıf öğrencilerinin seramik rölyef çalışmaları üzerindeki etkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu tespit araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada mizah içerikli olmalarından dolayı fıkraların öğrencilerin seramik rölyef çalışmaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Fıkra; "*kısa ve özlü anlatımı olan nükteli, güldürücü hikayecik*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s.867). Batur (1998, s.571)' a göre ise fıkra, bazı durumlarda bir düşünceye örnek olacak şekilde düşünceyi güçlendirme, karşıdakine inandırma ve durumu açıklamak maksadıyla anlatılan ve içinde nükte, mizah, eleştiri ve hiciv öğeleri bulunduran kısa öykülerdir. Fıkralar, mizahi olmaları ve içlerinde bulundurdukları imgelerden dolayı görsel sanat çalışmalarına yaratıcı ve zengin içerikler sunabilmektedirler. Bu özellikleriyle fıkralar, öğrencilerin Görsel Sanatlar derslerinde, anlatım ve imge bakımından zengin çalışmalar yapmalarında teşvik edici bir rol üstlenirler(Yılmaz, 2014).

Görsel sanatlar eğitiminde öğrencide düşünürken farklı stratejiler kullanma ve karar verme yeteneğini geliştirmenin bir başka yolu da kil, atık malzeme, oyun hamuru ve tuz seramiği gibi malzemeler kullanarak yapılan yaratıcı üç boyutlu veya rölyef çalışmalarıdır (Demir, 2009, s. 55). Bu çalışmalar, kullanılacak malzeme açısından sunduğu çeşitlilikten ötürü, görsel sanatlar ders programı içerisinde farklı bir yer ve önem arz etmektedir. Bu tarz çalışmalarda kullanılabilecek malzemenin çeşitli olması, yapılacak çalışmalarda teknik açıdan da farklı alternatifler sunmaktadır (Akıncı, 2009).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar dersinde fıkraların seramik rölyef çalışmalar üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin, fıkralardan hareketle yaptıkları üç boyutlu çalışmalarla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Fıkralar, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını imgesel açıdan ve kalıplaşmış şekil kullanımı bakımından nasıl etkilemiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, tek gruplu öntest sontest uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler ise nitel yöntemle toplanmış ve analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ilindeki bir ortaokulun 5.sınıf şubelerinden birinde öğrenim gören altı kız ve dört erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonunda çalışmaya katılan öğrencilerle gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

0Bu araştırmada görüşme ve içerik analizi yöntemiyle veriler toplanmıştır.

Görüşme: Görüşme yöntemi, nitel araştırmalarda oldukça sık başvurulan bir veri toplama tekniğidir.

Görüşme yöntemi ile veriler toplanırken, katılımcılarla yüz yüze görüşülerek sözel bir biçimde veriler toplanmaktadır (Karasar, 2012, s. 219). Görüşme yöntemi aracılığı ile ölçülme olanağı olmayan fakat bir araştırma için oldukça önem teşkil eden katılımcıların mevcut olgu veyahut konuyla alakalı deneyimleri, tutumları, algıları ve düşünceleri gibi bazı unsurları anlamak mümkündür (Merriam, 2009, s. 89; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 147). Bu araştırmada, görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğrencilerin fıkra etkisinde yaptıkları rölyef çalışmaları ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için beş adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular üç alan uzmanı tarafından incelenerek dönütleri alınmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme yapılırken, öğrencilere araştırmanın amacı anlatılarak formdaki sorulara doğru bir şekilde cevap vermenin araştırmanın amacına ulaşması için çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcılarda gönüllülük ilkesine dikkat edilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydı yapılarak kayıt altına alınmıştır. Her bir katılımcı ile ortalama 15 dakika görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin çalışmayı sevip sevmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri, yaptıkları çalışmaya vermek istedikleri isim ve nedenleri, en çok ilgilerini çeken efsanevi karakterle ilgili görüşleri, benzer çalışmalar yapmak isteyip istemediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri, gerçekleştirdikleri çalışmanın kendilerine katkısı ile ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Tema Analizi: Öntest - sontest uygulaması ile ortaya çıkmış olan çalışmalara yönelik, nitel bir yöntem olan tema analizi yöntemi kullanılarak imgeler belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla, dört haftalık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İlk hafta, öğrencilere her hangi bir fıkra anlatılmadan serbest konulu seramik rölyefler yaptırılmıştır. Sonraki hafta ise Nasrettin Hoca'nın " Ciğer buysa kedi nerde kedi buysa ciğer nerde" adlı fıkrası anlatılarak, bu fıkranın etkisinde tekrar seramik rölyefler yaptırılmıştır. Sonraki iki hafta da bisküvi pişirimi yapılan rölyefler renklendirilmiş ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerden görüşme yoluyla alınan cevaplar, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, söz konusu bir metinden verileri tanımlayıp bu verileri anlamlandırmaya yarayan bir analiz yöntemidir. (Given, 2008; Krippendorff, 2004). Berg (2001)'e göre ise içerik analizi, bir materyalin dikkatli bir şekilde, detaylarına inerek kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirleyip ortaya koyma olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, görüşmeler sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenerek kodlanmıştır. Verilen bu kodlardan birbirleriyle bağlantılı olanlar temalar hâlinde bir araya getirilerek, tablolara dönüştürülüp sunulmuştur. Araştırmaya katılan her bir öğrenci sayılarla kodlanmıştır(Ö:1=Öğrenci1, Ö:2=Öğrenci 2). Görüşmeler sonucunda elde edilen öğrenci görüşleri tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur. Öğrencilerin öntest ve sontest uygulamaları sonucunda ortaya koydukları ürünler ise, araştırmacılar tarafından imgesel açıdan nitel olarak analiz edilmiş ve bu imgeler tablo halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve öğrencilerin ortaya koydukları çalışmaların tema analizleri sonucunda elde edilen buldular sunulmuştur.

1-"Öğrencilerin, fıkralardan hareketle yaptıkları üç boyutlu çalışmalarla ilgili görüşleri nelerdir**?" alt amacına yönelik bulgular.**

Tablo-1.

Öğrencilerin, fıkralardan hareketle yapılan seramik rölyef çalışmasını sevme nedenleri.

Tema	Kod	(f)
Öğrencilerin etkinliği	Nasrettin Hoca'yı sevmeleri	**3**
Sevme nedenleri	Çamurla fıkra çalışmanın zevkli olması	**3**
	Anlatılan fıkranın komik olması	**2**
	Çamurla oynamanın zevkli olması	**1**
	Arkadaşlarla beraber çalışmanın güzel olması	**1**

Tablo-1'e bakıldığında, öğrencilerin tümü bu çalışmayı sevdiklerini belirtmişlerdir (f:10). Bu çalışmayı sevme nedenleri olarak da, Nasrettin hocayı sevmeleri (f: 3), çamurla fıkra çalışmanın zevkli olduğu (f:3), fıkranın çok güzel olması (f:3) ve çamurla oynamanın zevkli olması (f:1) gibi nedenlere bağlamışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin ifadeleri sunulmuştur:

Ö-1: Ben Nasrettin Hoca'yı çok seviyorum. Çalışma Nasrettin Hoca ile ilgili olunca çok sevdim. Gerçekten yine yapmak isterim.

Ö-7:Ben çamurla oynamayı çok seviyorum. Daha önce çamurla fırkra çalışması yapmamıştım. Gerçekten çamurdan fıkra yapmak çok zevkliydi.

Tablo-2.

Öğrencilerin, fıkralardan hareketle yapılan seramik rölyef çalışmasının kendilerine katkıları ile ilgili görüşleri.

Tema	Kod	f
Fıkralardan hareketle yapılan	Seramik yapmayı öğrenme	3
seramik rölyef çalışmasının	Kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olma	2
	Çamurdan insan yapmayı kolaylaştırma	1
öğrencilere katkıları	Dinledikleri fıkrayı çamurla yapma imkanı sunma	3
	Daha güzel çalışmalar yapmayı sağlama	1

Tablo-2 ye göre, öğrenciler yapılan çalışmanın kendilerine farklı katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, çalışmanın kendilerine seramik yapmayı öğretmesi (f:3), dinledikleri fıkrayı çamurla yapma imkanı sağlaması (f:3) ve kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olması gibi katkılar sağladığını söylemişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerden bir kısmı bu çalışmanın kendilerine, çamurdan insan figürü yapmayı kolaylaştırması (f:1) ve daha güzel çalışmalar yapmaya imkan sağlaması (f:1) gibi bir takım katkıları olduğunu da dile getirmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir:

Ö-5: Bu çalışma ile insan şekli yapmayı öğrendim. Daha önce insan çizemiyordum. Ama bu çalışma sayesinde kolayca insan yapmayı öğrendim.

Ö-4: Bu çalışma sayesinde seramik yapmayı öğrendim. Yaptığım çalışmayı sergiden sonra odama asacağım.

Tablo-3.

Fıkralardan hareketle yapılan seramik rölyef çalışmasını yaparken mutlu hissetme nedenleri.

Tema	Kod	f
Fıkralardan hareketle	Yaparken çok güldüren bir çalıma olması	**2**
yapılan seramik rölyef	Yaparken arkadaşlarla güzel vakit geçirmek	**1**
çalışmasını yaparken	Çalışmada çamur ile çalışıyor olmak	**2**
mutlu hissetme nedenleri	Nasrettin Hoca fıkralarını sevmek	**2**
	İlk defa seramik yapıyor olmak	**2**
	Çalışmaya sayesin de daha güzel çalışma yapmak	**1**

Tablo-3 incelendiğinde, öğrencilerin hepsinin bu çalışmayı yaparken kendilerini mutlu hissettikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğu çalışmayı yaparken mutlu hissetme nedenlerini, ilk defa seramik yapıyor olma (f:2), yaparken güldüren bir çalışma olma (f:2), çalışmada çamur kullanıyor olma (f:2) ve farklı bir fıkra öğreniyor olma (f:2) gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden bir kısmı çalışmayı yaparken kendilerini mutlu hissetme nedenlerine, çalışma sayesinde daha güzel ürünler ortaya koymuş olma (f.1) ve çalışmada arkadaşlarıyla güzel vakit geçirme (f:1) gibi sebeplere bağlamışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin ifadeleri sunulmuştur:

Ö-8: Bu çalışmayı yaparken kendimi mutlu hissettim. Çünkü çalışırken arkadaşlarımızla sürekli güldük.

Ö-1: Bu çalışmayı yaparken mutlu hissettim kendimi. Çünkü, büyük bir masada beraber çalıştık ve birbirimizin çalışmalarına baktık, güzel vakit geçirdik.

Tablo-4.

Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde benzer çalışmalar yapmak isteme nedenleri.

Tema	Kod	f
Görsel Sanatlar dersinde benzer çalışmalar yapmak isteme nedenleri	Çamurla çalışmanın boya ile çalışmaktan daha zevkli olması	**3**
	Güldüren çalışmalar yapmak isteme	**2**
	Daha fazla seramik yapmak isteme	**2**
	Diğer derslerden daha zevkli olması	**2**
	Seramikleri boyamayı sevmek	**1**

Tablo-4 incelendiğinde, öğrencilerin hepsinin Görsel Sanatlar dersinde benzer çalışmalar yapmak istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğu benzer çalışmalar yapma nedenlerine, çamurla çalışmanın boya ile çalışmaktan daha zevkli bulma (f:3) güldüren çalışmalar yapmak isteme (f:2), daha fazla seramik yapmak isteme (f:2) ve diğer derslerde yaptıklarından daha zevkli olma (f:2) gibi nedenler sunmuşlardır. Aynı zamanda bir öğrenci de Görsel Sanatlar dersinde benzer çalışmalar yapmak isteme nedeni olarak seramik boyamayı sevmiş olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin ifadeleri sunulmuştur:

Ö-2: Buna benzer çalışmalar yapmak isterim çünkü, çamurla çalışmak boya ile çalışmaktan çok daha güzel.

Ö-6: Buna benzer çalışmalar yapmak isterim çünkü, bu derste yaptıklarımız diğer derslerden daha zevkli.

Tablo-5.

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara vermek istedikleri isimler.

Tema	Kod	f
Öğrencilerin çalışmalarına Vermek istedikleri isimler	Kedi ve Ciğer	1
	Komşu İle Ciğer Yemeği	1
	Obur Komşular	1
	Terazideki Kedi	1
	Suçsuz Kedi	2
	Hoca ve Ciğer	2
	Nasrettin Hoca ve Ciğer Yemeği	1
	Akıllı Hoca	1

Tablo-5 incelendiğinde, öğrencilerin yaptıkları çalışmalara çok farklı isimler verdikleri görülmektedir. Bu tabloya göre, öğrencilerin yaptıkları çalışmalara suçsuz kedi (f:2), Hoca ve ciğer (f:2), kedi ve ciğer (f:1), komşu ile ciğer yemeği (f:1), obur komşular (f:1), terazideki kedi (f:1), Nasrettin Hoca ve ciğer yemeği (f:1) ve akıllı hoca (f:1) gibi isimler verdikleri görülmüştür. Aşağıda bazı öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir:

Ö-*10: Ben bu çalışmaya obur komşular adını koyarım. Çünkü tek başlarına bir kilo ciğeri yediler.*

Ö-2: Karısı *Hoca'nın ciğerini gizlice komşusuyla yedi ve hoca yemeksiz kaldı. O yüzden ben bu çalışmaya obur komşular adını verebilirim.*

2- "Fıkralar, öğrencilerin üç boyutlu çalışmalarını imgesel açıdan ve kalıplaşmış şekil kullanımı bakımından nasıl etkilemiştir?" alt amacına yönelik bulgular.

Araştırmanın bu kısmında, yapılan içerik analizine dayalı olarak, öğrencilerin fıkraların etkisi olmadan yapmış oldukları serbest seramik rölyef çalışmalar ile Nasrettin Hoca fıkralarından "Kedi buysa ciğer nerde, ciğer buysa kedi nerde?" isimli fıkrasının etkisinde kalarak yapmış oldukları seramik rölyef çalışmalar değerlendirilecektir. Öğrencilerin ilk hafta yapmış oldukları serbest seramik rölyef çalışmalar ile fıkra etkisinde kalarak yapmış oldukları seramik rölyef çalışmalar araştırmacılar tarafından betimlenerek Tablo-6 da sunulmuştur.

Tablo-6.

Öğrencilerin öntest- sontest çalışmalarında kullandıkları imgeler.

Öğrenci	İlk çalışmadaki imgeler	Son çalışmadaki imgeler
Ö-1	Ağaç, Kelebek, Çiçekler, Çimen	Nasrettin Hoca, Kedi, Ciğer, Gökyüzü, Yer Yüzü
Ö-2	Kelebek, Çiçek	Nasrettin Hoca, Nasrettin Hoca'nın Eşi, Kedi, Güneş
Ö-3	Gülümseyen İki Yıldız, Gülümseyen Güneş Ve Bulutlar	Nasrettin Hoca'nın Karısı, Tabak, Ciğer, Kedi
Ö-4	Gökkuşağı, İki Yılız Ve Gülümseyen Güneş	Nasrettin Hoca, Terazi, Kedi
Ö-5	Çizgi Film Kahramanlarından Sünger Bob	Kedi, Nasrettin Hoca, Ciğer,
Ö-6	Çaydanlık	Nasrettin Hoca, Kedi, Terazi
Ö-7	Kelebek, Çiçek	Ev, Nasrettin Hoca, Kedi.
Ö-8	Kalp	Nasrettin Hoca, Kedi
Ö-9	Ev, Ağaç	Nasrettin Hoca, Nasrettin Hoca'nın eşi,
Ö-10	Dondurma	Tabak, Ciğer, Kedi

Tablo-6 incelendiğinde, ilk hafta öğrencilerin hepsi serbest konulu seramik rölyef çalışmaları yapmışlardır. Öğrencilerin bu ilk çalışmalarında, daha çok çiçek, ağaç, kelebek, çizgi film kahramanları (sünger bob), kalp, yıldız, gökkuşağı, gülümseyen güneş, dondurma ve gülümseyen bulutlar gibi bir takım imgeler kullandıkları görülmüştür.. Aynı zamanda, özellikle gülümseyen güneş, bulutlar, kalpler ve yıldızlar gibi boyama kitaplarında ve çizgi filmlerde karşımıza çıkan kalıplaşmış bir takım ifadelerin de çok yoğun bir biçimde kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra Nasrettin Hoca'nın kedi ve ciğer fıkrası anlatılarak tekrar seramik rölyefler yaptırılmıştır. Öğrencilerin fıkranın etkisinde kalarak yaptıkları bu seramik rölyef çalışmalarının hepsinde, insan figürleri, kedi, terazi, ciğer, güneş ve tabak gibi unsurlarla zenginleştirilmiş bir anlatım görülmüştür. Aynı zamanda kullanılan figürlerde özgünlüğün yanında anlatımı güçlü hale getiren sarık, göbek, baş örtüsü ve takılar gibi bir takım detaylar da görülmektedir. Öğrencilerin yapmış oldukları seramik rölyef çalışmalarındaki görsel ifade farkının açıklayıcı olabilmesi bakımından Fotoğraf-1 ile Fotoğraf-2 aşağıda sunulmuştur.



Fotoğraf-1: *Serbest rölyef çalışması*



Fotoğraf-2: Fıkranın etkisinde yapılan rölyef

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin tümü bu çalışmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu çalışmayı farklı buldukları için sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, görsel sanatlar dersinde farklı malzemeler kullanarak etkinlikler yapıldığı vakit, öğrencilerin derse ilgisinin artacağı ve buna bağlı olarak öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki akademik başarılarında artabileceği söylenebilir. Nitekim, Özkan ve Girgin (2014) de yaptıkları bir araştırmada, okul öncesi sanat etkinliklerinde farklı yöntem ve tekniklerin yanı sıra değişik malzemeler kullanılması gerektiğine vurgu yaparak, ana sınıflarında sanat etkinliklerinin amacına ulaşması sadece tek bir etkinlik çeşidi ve yöntemle değil, mümkün olduğunca farklı yöntemler, farklı uygulamalarla mümkün olacağını ifade etmişlerdir. Bu da araştırmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bazı öğrenciler de Nasrettin hocayı sevmeleri, fıkranın çok güzel olması gibi nedenlerden dolayı çalışmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda Görsel Sanatlar dersinde fıkralardan yararlanılmış olunması öğrencilerin derse ilgisini artırdığı söylenebilir. Nitekim, Yılmaz (2014) da yaptığı bir araştırmada "*Sanat eğitiminde mizah; hem etkili bir motivasyon yöntemi olabilmekte, hem de uygulamanın başlı başına içeriğini ya da konusunu oluşturabilmektedir.*" İfadeleri ile araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Öğrenciler yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu, bu çalışmanın kendilerine farklı bir çok katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, görsel sanatlar dersinde yapılan fıkralar kaynaklı seramik çalışmalarının; öğrencinin kendilerini daha iyi hissederek, stresten uzak ve daha kolay bir biçimde kendilerini daha rahat ifade ettikleri çalışmalar yapmalarına olanak sağladığı söylenebilir. Böylelikle kendini daha iyi ve daha kolay ifade eden çocuğun, özgüveninin, kendini ifade edebilme yeteneğinin ve görsel sanatlar dersine olan ilgisinin de artacağı söylenebilir. Nitekim, Özçelik (2015) de yaptığı yüksek lisans çalışmasında kil ile çalışan çocuğun özgüven duygusu ve özgürce gözlemleri sonucu kendini ifade edebilme yetilerinin geliştiğini ifade ederek araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Öğrencilerin hepsi bu çalışmayı yaparken kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgi doğrultusunda, görsel sanatlar çalışmalarında, fıkralara gibi mizah içerikli edebiyat ürünlerinin kullanılması ve farklı malzemeler kullanılarak etkinlikler yapılması öğrencinin derste kendisini mutlu hissetmesine ve buna bağlı olarak da sanatsal anlamda gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Yılmaz(2014)' da "*Mizahla sanat eğitimindeki pek çok sorun çözümlenebilir, sanat derslerine karşı ilgi ve sevginin artması sağlanabilir. Seviyeli bir mizah kültürüne sahip, hoşgörülü ve yaratıcı bireylerin yetişmesinde, sanat eğitimcilerinin derslerde mizahtan nasıl ve ne kadar yararlanma yoluna gittiğinin katkısı büyük olacaktır.*" cümleleri ile araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte açıklamalar yapmıştır.

Öğrencilerin hepsi, çamurla çalışmanın boya ile çalışmaktan daha zevkli olması, güldüren çalışmalar olması ve bu etkinliğin diğer derslerde yaptıklarından daha zevkli olması gibi nedenlerden dolayı Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğrencilerin hem çamurla çalışmış olmaları hem de mizahi özelliği olan fıkralar etkisinde çalışmalar yapmış olmaları, onların derse ilgisini arttırdığı söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin fıkralar kaynaklı seramik çalışmaları aracılığı ile kendilerini boya ile resim yapmaya göre daha rahat bir biçimde ifade edebildikleri de söylenebilir. Nitekim, Saygı (2015) da yaptığı bir araştırmada seramik çamuru ile çalışmanın öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri zerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulayarak araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara farklı isimler verdikleri görülmüştür. Verilen isimlerde, Nasrettin Hoca, ciğer, kedi ve komşu gibi isimlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaptıkları çalışmalara isim verirken, fıkranın önemli yerlerinde geçen unsurlardan yararlandıkları söylenebilir.

İlk hafta öğrenciler serbest konulu seramik rölyef çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmalarda öğrencilerin daha az figür kullanarak çalıştıkları ve bu figürlerde de sıklıkla kalıplaşmış figürler kullandıkları görülmüştür. Bu durumda, öğrencilerin zihinlerindeki imgelerin genellikle günlük hayatta karşılaştıkları çizgi film, animasyon ve bir takım bilgisayar oyunlarında bulunan öğelerden etkilendiğini söyleyebiliriz. Nitekim, Bapoğlu Dümenci, Dilli ve Sicim Sevim (2019) de " çalışmalarında çocukların izledikleri filmlerden elde ettikleri basmakalıp durumlara daha çok odaklandıkları ve bu durumları çalışmalarına daha çok yansıttıklarını belirtmişlerdir. Bu bilgi araştırmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Daha sonra Nasrettin Hoca'nın kedi ve ciğer fıkrası anlatılarak tekrar seramik rölyefler yaptırılmıştır. Öğrencilerin fıkranın etkisinde kalarak yaptıkları seramik rölyef çalışmalarının hepsinde, figür zenginliğinin yanı sıra kalıplaşmış şekil kullanımının azlığı bakımından da olumlu yönde bir gelişme görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda, anlatılan fıkra ile hayal dünyaları harekete geçen öğrencilerin, kullanılan imgelerin zenginliği, figürlerdeki detayların (saç, takı, sarık, kıyafetlerde desen, uzuvlar, vb.) artması ve daha az kalıplaşmış şekil kullanımı bakımından olumlu yönde bir etki olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim, Yılmaz ve Gökdemir (2019) de yaptıkları bir çalışmada edebiyat ürünlerinden efsanelerin öğrencilerin çalışmaları üzerinde anlatım, figür zenginliği ve gerçek üstülük bakımından olumlu bir etkisi olduğunu vurgulayarak, araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedirler. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Görsel sanatlar derslerinde öğrencilere, ulusal kültürümüzde oldukça önemli bir yer tutmakta olan fıkralardan yararlanılarak etkinlikler yaptırılması önerilmektedir. Bu etkinlikler, ulusal kültürümüzün yeni nesillere aktarılması konusunda faydalı olacağı gibi, eğitimde disiplinler arası yaklaşımların da önemini desteklemektedir.
2. Görsel Sanatlar dersinde öğrencinin kendisini daha iyi ifade etmesinde kolaylık sağladığı ve çalışırken öğrenciye mutluluk verdiği için derste yapılan etkinliklerde kille çalışmalar yaptırılması önerilir.
3. Fıkraların öğrencilerin çalışmaları üzerinde hem figür zenginliği hem de daha az kalıplaşmış figür kullanımı bakımından olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Görsel Sanatlar derslerinde, masallar, öyküler, hikayeler ve türkü sözleri gibi farklı edebiyat ürünlerinden yararlanılarak farklı çalışmalar yaptırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akıncı, G. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Resim Derslerindeki Üç Boyutlu Çalışmalar Konusunun Uygulama Teknikleri, Materyal Çeşitliliği Ve Etkililiğinin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Bapoğlu Dümenci,S.S.,Dilli,R.,Sicim Sevim,B.(2019). Çocuk Animasyon Filmlerinin Okul Öncesi Çocuk Resimleri Üzerindeki Yansımaları.*Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES,* 6(1), 1-12, 2019. 11.06.2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/747206 adresinden alınmıştır.

Batur, S. (1998). *Türk halk edebiyatı, açıklamalı-örnekli.* İstanbul: Altın Kitaplar.

Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston: Allyand Bacon.

Demir, C. (2009). *Görsel Sanatlar Dersinde Sanat Eleştirisi Yönteminin Üç Boyutlu Çalışmalarda Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Etkisi (8. Sınıflar Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Given, L. M. (2008). *Thesage of encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

İnceağaç, M. & Yılmaz, M. (2018). Fabl Türünün 7.Sınıf Öğrencilerinin Görsel Sanat Çalışmalarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 305-322. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/497701 sayfasından erişilmiştir.

İnceağaç, M. (2018). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Edebiyat Ürünlerinin Öğrenci Çalışmalarına Etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: SAGE.

Laçinbay, K. & Yılmaz, M. (2015, Mayıs). *Türk atasözlerinden yararlanarak, mizahın görsel sanatlar dersinde kullanımı.* IV. Uluslararası Türk Sanatları, Tarihi ve Folkloru Kongresi/ Sanat Etkinlikleri Kongresi'nde sunulmuş özet bildiri, Konya.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education.* San Fransisco: Jossey–Bass.

Özçelik, N. (2015). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul 4.Sınıf Görsel Sanatlar Ders Programına Kilden Uygulamalarla Katkılar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel sanatlar enstitüsü, Ankara. 11.06.2020 tarihinde http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/2366 Adresinden alınmıştır.

Saygı, Ş. (2015). *Ortaokul Beşinci Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Üç Boyutlu (Seramik Çamuru) Plastik Uygulamalara İlişkin Bir Eylem Araştırması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 10. 06. 2020 Tarihinde http://libra.anadolu.edu.tr/tezler/2015/74322.pdf adresinden alınmıştır.

Yılmaz,M., Gökdemir, M.A.(2019). Görsel Sanatlar Dersinde Efsanelerin Üç Boyutlu Çalışmalar Üzerine Etkisi (6. Sınıf Örneği). *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 6(2), 386-400, 2019*

Yılmaz, M. (2015). *Sanat ve sanat eğitimine katkısı açısından bir hint eseri: Kelile ve Dimne.* III. Uluslararası Türk Sanatları Tarihi ve Folkloru Kongresi / Sanat Etkinlikleri. Delhi-Hindistan, India.

Yilmaz, M. (2014). Görsel Sanatlar Eğitiminde Mizahin Yeri Ve Kaynakları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (40). https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32926/365767 sayfasından 12 . 03.2020 tarihinde erişilmiştir.

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

Görsel Sanatlar Dersinde 8.Sınıf Öğrencilerin Banksy'nin Eserleri Etkisinde Yaptıkları Çalışmalar ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Lütfi AKDENİZ, Şırnak Üniversitesi, Türkiye, ltfiakd146@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, Banksy'nin eserlerindeki imgeleri çözümleyerek, öğrenciye Banksy'nin eserleri vasıtasıyla sokak sanatının topluma olan katkılarını kavratmaktır. Sanat eğitiminin temelinde öğrencilerin sanat yoluyla kendilerini ve başkalarını anlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Buna ek olarak sokak sanatını deneyimlemeye çalışan birey ya da öğrenci ifade etme özgürlüğünü ve becerisini elde eder. Bu bağlamda sokak sanatı; sanat eğitimi ve öğretim stratejilerini belirlemede önemli rol üstlenir. Bu araştırma için nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim ve öğretim sürecinde Diyarbakır'ın Ergani ilçesinin Atatürk ortaokulunda okuyan 30 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin çoğu sanat etkinlikleri sayesinde farklı bakış açıları kazandıklarını, yorum yapma becerisini ve hayal dünyalarını geliştirdiğini açıklamışlardır. Sanatsal etkinliğini yararlı ve teşvik edici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birkaçı uygulamayla ilgili fikri olmadığını, etkinliği beğenmediklerini, ders saatinin azlığını ve bu etkinliği yararlı bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, sanat eleştirisinin daha fazla yapılması, bu tür etkinliklerin yorum ve ifade gücünü geliştirdiğini, bu konuyla ilgili öğrencilere araştırma yapma imkânı verilmeli ve ders sayısının iki veya dört saate çıkarılması şeklinde öneriler getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Sanat, Sanat Eğitimi, Sokak Sanatı, Sanat Eseri*

Abstract

The goal of this research is to try to analyze the images in Banksy's works and to make the student comprehend the contributions of street art to society via Banksy's works. On the basis of art education, it is intended to enable students to understand themselves and others through art. Besides, the individual or student who tries to experience street art gains the freedom and skill to state. In this situation, street art; plays an important role in defining arts education and teaching tactics. In the research, phenomenological plan, one of the qualitative research designs, was performed. The study group of the study occurs 30 students studying at Atatürk secondary school in Ergani district of Diyarbakır for the 2019-2020 academic year. A seven-question semi-structured interview form advanced by the searcher was used to collect the data. Descriptive analysis procedure was used to examine the data. In the interviews with the students, most of the students remarked that art activities gave them different perspectives, improved their interpretation capabilities and imagination, and they found their artistic activity practical and encouraging. A few of the students stated that they had no opinion about the application, they did not like the activity, the lesson time was short and they did not find this activity useful. Most of the students made proposition to these questions such as making art critique more, such activities improve their interpretation and statement power, enable students to do research on this subject, and increase the number of lessons to two or four hours.

Keywords: *Art, Art Education, Street Art, Art Work*

Giriş

Sanat, bilim veya teknoloji bölümleri 18. yüzyıldan beri, dünyayı bir değişim içerisine koymuşlardır. Sanayi devrimiyle bu değişimler başlamış ve günümüze dijital alanlarda da sürmektedir. Toplumsal yaşantıyı bağlı olarak da sanat anlayışının, sanat yapıtlarının metalaşması endüstrileşme sürecinden kaynaklanan bir değişimdir. Sanat eserlerinin kitle iletişim araçları ile çoğaltılıp dünyaya yayılması, teknolojinin gelişimi ile olanaklı hale gelmiştir.

Bundan dolayı sanatın bir iletişim ortamını, medyanın önemini arttırmış ve böylece medyayla yakınlaşmasına sebep olmuştur. Birinci ve ikinci sanayi devrimlerinden sonra 20. yüzyılın ortalarında ve 21. yüzyılın başlarında ortaya çıkan dijital yenilikler medyayı dijital bir zemine oturtmuştur. Yeni medya çağın teknolojisine uygun bir şekilde değişerek anılmıştır. Kısaca yeni medya sahip olduğu yeniliklerden dolayı sanatı etkilemiştir.

Sokak sanatı toplumda hoşa gitmeyen olaylara tepki olarak doğmuştur. Birey toplum tarafından biçimlendiği için koşullar sanatçının böyle bir ortamda yer edinmesini sağlayacaktır. Sokak sanatı toplumun bir yansımasıdır. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimi okul öncesinden başlayarak iyi bir sanat eğitimi verilmelidir. Çünkü yarının sanatçı ve politikacıları bugünün toplumu içinden çıkacaktır. Sanatın kişilikle ilgili olduğu, çağdaş bir birey olmanın sanat ile ilgisinin olduğu anlaşılmıştır (Akdeniz, 2015, s. 331) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Görsel sanatlar eğitiminde sokak sanatı sanat eğitiminde özel bir konuma sahiptir. Bu alan resim sanatından grafik tasarıma, sokak sanatından tekstil tasarımına, heykelden seramik sanatına kadar birçok sanat dalını kapsamaktadır. Böylece geniş yer kaplayan görsel sanatlar eğitimi, bireyin günlük yaşamının da bir parçası olduğunu göstermektedir. Sokak sanatında ki konularda güncel olduğundan bu kategori altında değerlendirmeye tabi tutulur.

Sokak sanatı

Sokak sanatı, kamusal alanlarda üretilen ve geleneksel sanat mekânların dışında kalan yerlerde yapılmaktadır. Dünyadaki prosedürü, politikaları ve toplumsal kuralları yeren sanatçıların büyük bir bölümü, bilinmemeyi tercih etmektedir. Çünkü sokak sanatı, sanatçı ve seyirciler arasındaki köprüyü ortadan kaldırır. Sanatçı doğrudan izleyiciyle etkileşim içerisindedir. Bu da sanatçıya, herhangi bir sınır olmadan, özgürce ifade etme imkânı sağlar. Günümüzde bu anlamda gelişme gösteren ve lider olma çabalarının yoğunlaştığı ülkelerin sorunlarını gören, onlara çözüm üreten bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim programları sürekli yenilenmektedir. Yeni süreçte sanat eğitimi amaç boyutunda ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden genel eğitimin önemli bir bileşenidir. Nitekim sanat eğitimiyle var olanları doğru görmek, algılamak ve aralarındaki ilişkileri doğru sorgulamak, anlamlı ilişkiler kurmak, yeniden kurgulamak, gerçek olana alternatif gerçek olmayana bir bütün oluşturmak olanaklıdır (Ünver, 2016). Böylece sokak sanatçıları var olan problemlere mizahi yönden yaklaşmışlardır.

Sokak sanatı, modern kentleşmeyle daha da büyümüş ve sokakları birer sanat galerisine dönüştürmüştür (Bal, 2014, s. 12). Sokak sanatı tema olarak genellikle hukuksuzluğu, maddeselliği, motivasyonu ve mekânlaştırmayı kapsar (Waclawek, 2008, s. 41). Buna rağmen sokak sanatı grafitiye göre daha esnektir. Bu esneklik sokak sanatını biçim ve içerik olarak her türlü yoruma açık olmasını sağlamıştır. Sokak sanatçıları kullandıkları araçlara grafiti sanatçıları tarafından kullanılan sprey boya, kalıcı kalem ve keçeli kalemlerin yanı sıra, tebeşir, boya, kesyap, boya tabancası ve hamur afiş gibi araçları da kullanmışlardır (Hughes, 2009, s. 6-7).

Günümüzde, sokak sanatı zaman zaman galerilerde yer bulmaya başlamış olsa da geleneksel sanat anlayışına ve endüstriyel sanata karşı bir başkaldırı niteliği taşır. Sokak sanatı, yavaş yavaş ana sanat akımları arasında yer edinmiştir. Bazı sanatçılar tarafından ticari kaygıyla işlenmesi, sokak sanatının bilinirliğini artırmış olsa da içerik anlamında zarar görmesine neden olmuştur. Sokak sanatçıların birçoğu, baskı altında bulunan, haksızlığa uğrayan birey ve toplumların sesi olmak için bir eylemci gibi harekette geçer (https://bit.ly/35ZmOYH , Erişim Tarihi: 24.11.2019).

Sokak sanatı, sokak sanatçıların kendi düşünceleri ve o düşünceye verdikleri değerin ifade edileceği bir mekâna dönüştürülmesiyle meydana gelmiştir. "Ünver'e (2016) göre gelişmenin temelinde yer alan eğitim, birçok olgu gibi insan tarafından sistemleştirilmiş düşünce ve davranış oluşturma biçimidir. Eğitim her dönemde ihtiyaçlara bağlı olarak geliştirilen, amaçlar doğrultusunda farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, alan özelliklerine göre planlanmaktadır. Sanat eğitimi, insan davranışlarında istendik sanatsal davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlayabileceğimiz, zaman içinde farklı düşüncelerin yönlendirildiği, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı özel bir alandır. Sanat nasıl ihtiyaçlardan kaynaklandıysa, sanat eğitimi de değişen şartların ortaya çıkardığı ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir." Dolayısıyla sokak sanatının, grafiti hareketinden doğmuş olduğu ve genellikle birlikte var olduğu söylenebilir. Bununla beraber sokak sanatı bazı yazarlar tarafından "post-grafiti" olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde sokak sanatı kullandığı estetik algıyla araç ve teknik olarak grafiti hareketinde görünmez. Sokak sanatı, 1980'lerde pop art, sürrealizm, kübizm ve gerilla art gibi birçok akım içinde yer alan bir protesto gösterisine dönüşmüştür.

Sokak sanatı, modern kentleşmeyle daha da büyümüş ve sokakları birer sanat galerisine dönüştürmüştür (Bal, 2014, s. 12). "Sokak sanatı tema olarak genellikle hukuksuzluğu, maddeselliği, motivasyonu ve mekânlaştırmayı kapsar (Waclawek, 2008, s. 41). Buna rağmen sokak sanatı grafitiye göre daha esnektir. Bu esneklik sokak sanatını biçim ve içerik olarak her türlü yoruma açık olmasını sağlamıştır. Sokak sanatçıları kullandıkları araçlara grafiti sanatçıları tarafından kullanılan sprey boya, kalıcı kalem ve keçeli kalemlerin yanı sıra, tebeşir, boya, kesyap, boya tabancası ve hamur afiş gibi araçları da kullanmışlardır (Hughes, 2009, s. 6-7).

Sokak sanatçıları tarafından kullanılan sticker (çıkartma) ve stencil (şablon), sokak sanatçılarını grafiti sanatçılarından ayıran birinci unsurdur. Stencil kelimesi, İngilizce'de "şablonla desen çizmek, yazı yazmak" anlamını taşımaktadır. "Grafiti Stencil" ise kullanış amacına göre delikli kalıp olarak tanımlanabilir. Grafitiye kıyasla Stencil yapmak daha kolaydır. Çünkü sokak sanatı kalıplarla uygulanan bir sanat dalıdır.

Banksy eserlerini Amerika, Avustralya, Kanada, İngiltere, Fransa, İsrail, Jamaika ve Filistin'de üretmiştir. Banksy çizdiği her yerde bir etki oluşturmuştur. Mesajlarını sanat, felsefe, siyaset, sosyoloji, mizah ve narsisizm arasındaki sınırları çapraz bağlayarak iletmiştir. Bunların yanında Banksy için sokakta yaratılmış popüler sanatın yeni formunun büyük babası şeklinde adlandırılmıştır. Kendisi kabul edilebilir duvar resimlerini kullanarak güçlü mesajlar yayabilecek bir yapı keşfetmiştir (https://bit.ly/361oVuX, Erişim tarihi: 17.11.2019).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, görsel sanatlar dersinde 8.sınıf öğrencilerin Banksy'nin eserleri etkisinde yaptıkları çalışmalar ile ilgili görüşleri şunlardır:

- Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) sanat eleştirisi yaptınız mı? Evet, ise hangi eser
- üzerinde yaptınız eserle ilgili nelerden bahsettiniz?
- Sanat eserleri ile ilgili konuşmanın (sanat eleştirisinin) yararlı veya yararsız olmasıyla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak bir eseri nasıl inceler ve değerlendirmeyle ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- Uygulanan sanat etkinliklerini nasıl bulduğunu ve hangi teknikleri uygulamasını isterdiniz ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- Uygulanan sanat etkinliklerin daha etkili ve verimli olmasıyla ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Uygulanan etkinlikleri beğendin mi ve en çok hangi etkinliği beğendin ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Sanat eserlerine karşı farklı bir bakış açılarıyla ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?

Çalışmanın Önemi

Bu araştırma, görsel sanatlar dersinde 8.sınıf öğrencilerin Banksy'nin eserleri etkisinde yaptıkları çalışmalar ile ilgili görüşleri geliştirmeleri açısından önemlidir. Aynı zamanda bu araştırmanın, sanat eleştirisinin öğrenciler üzerindeki olumlu olup olmadığı açısından incelenmesi ve alanyazına katkı sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci başlatır (Merriam, 1998). Araştırmada, görsel sanatlar dersinde 8.sınıf

öğrencilerin Banksy'nin eserleri etkisinde yaptıkları çalışmalar ile ilgili öğrenci görüşleri, çözüm önerilerini belirleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek kategorilerin ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan kategoriler ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ele alınan olgu (fenomen), ortaokulda ki öğrencilerin sanat eleştirisinde Bansky eserlerini incelemek ve öğrenci görüşlerini almaktır. Patton (2002), incelenen olgunun özüne inebilmek için farklı bireylerin deneyimlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada incelenen olgunun özüne inebilmek amacıyla görsel sanatlar dersinde 8.sınıf öğrencilerin Banksy'nin eserleri etkisinde yaptıkları çalışmaların ayrıntılı olarak ele alınıp incelenmeye çalışılmıştır. Creswell (2007) olgubilim araştırmalarında, olguyu açıklayacak bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Patton'a (2002) göre olguyu yansıtabilecek birincil kişilerle çalışılması gerektiğini açıklamıştır. Araştırma bu nedenle, amaca dayalı olarak görsel sanatlar dersinde 8.sınıf öğrencilerin Banksy'nin eserleri etkisinde yaptıkları uygulamalarla ilgili öğrencilerin düşüncelerini almaktır. Bu araştırma da kendilerini açık bir şekilde ifade edebilen 8. sınıf ortaokulda ki öğrencilerle yürütülmüştür.

Araştırmanın katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Diyarbakır ilinde bulunan 30 öğrenciden oluşur. Katılımcıların ile ilgili kriterler tablo-1 de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılar özellikleri.

Grup	f
Erkek	14
Kız	16
Toplam	30

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formu katılımcıların sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları problemleri ve bu problemlerle ilgili çözüm önerilerini belirlemeye yönelik hazırlanan açık uçlu yedi sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu, alanyazın incelendikten sonra alan uzmanından görüş alınarak hazırlanmıştır. Yazım hatalarını belirlemek ve okunurluğunu test etmek amaçlı bir Türkçe öğretmenine okutulmuştur. Türkçe öğretmeninden alınan dönütler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme formunda, farklı üniversitelerde görev yapan iki öğretim görevlisinin görüşleri ve eğitim alanında doktora yapan bir öğrenciden görüş alınarak son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yüz yüze görüşme yaparak uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Diyarbakır ilinin Ergani ilçesinde Atatürk Ortaokulunda okuyan 30 öğrenciyle yapılan görüşmeler temalara ayrılmıştır. Öğrencilerden alınan yanıtlar kodlara ayrılmış olup frekanslarıyla beraber tablolaştırılmıştır. Tablolar incelenerek bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular yorumlanarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Görsel sanatlar dersinde (uygulamadan önceki derste) sanat eleştirisi ile ilgili öğrencilerin görüşleri.

Tema	Kod	f
Sanat eleştirisinin uygulamadan önceki öğrenci görüşleri	Sanat eleştirisiyle alakalı fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir.	2
	Leonardo da Vinci'nin eseri olan Mona Lisa üzerinde sanat eleştirisi yapılmıştır.	4
	Osman Hamdi'nin Kaplumbağa Terbiyecisi eseri üzerinde sanat eleştirisi yapılmıştır.	2
	Edward Munch'ın Çığlık eseri üzerinde sanat eleştirisi yapılmıştır. Bu eserde ışığın geliş açısını ve renk uyumunu öğrenir.	2
	Namık Kemal'in Otoportre adlı eseri üzerinde sanat eleştirisi yapılmıştır.	2
	Van Gogh'un Ay Çiçeği eseri üzerinde sanat eleştirisi yapılmıştır. Eserde fırça darbeleri ve sıcak renklerin hâkim olduğunu ifade etmiştir.	4
	Sanat eleştirisini yaptığını hatırlamadığını belirtir.	2
	Sanat eleştirisini yapmadıklarını ifade etmişlerdir.	12

Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin çoğu sanat eleştirisini yapmadıklarını (f:12), Leonardo da Vinci'nin eseri olan Mona Lisa üzerinde sanat eleştirisi yaptıklarını (f:4) ifade etmişlerdir. Van Gogh'un Ay Çiçeği eseri üzerinde sanat eleştirisi yaptıklarını (f:4) ve öğrencilerin sanat eleştirisi ile ilgili fikirlerinin olmadığını (f:2) belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin bazıları, Osman Hamdi'nin Kaplumbağa Terbiyecisi eseri üzerinde sanat eleştirisi yaptıklarını (f:2) ve Edward Munch'ın Çığlık eseri üzerinde de sanat eleştirisi yaptıklarını belirtmişlerdir. Işığın geliş açısı ve renk uyumunu öğrendiklerini (f:2), Namık Kemal'in Otoportre adlı eseri üzerinde sanat eleştirisi yaptıklarını (f:2) açıklamışlardır. Ancak öğrencilerden bazıları sanat eleştirisini yaptıklarını hatırlamadığını (f:2) belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö 1: Sanat eleştirisinde Bansky'nin sanatı ve eserleri üzerinde *konuştuklarını ve eleştirinin yorum gücünü geliştirdiğini belirtmişlerdir.*

Ö-10*: Leonardo da Vinci'nin eseri olan Mona Lisa üzerinde sanat eleştirisini yaptık. Eserin ne kadar değerli olduğunu ve anlamlı olduğunu belirtmişlerdir.*

Ö-*16: Osman Hamdi'nin eseri olan Kaplumbağa Terbiyecisi üzerinden sanat eleştirisini yaptık. Eserin nasıl ve niçin yapıldığı üzerinde durduk.*

Araştırmanın birinci alt amacı olan ortaokuldaki öğrencilerin sanat eserleri ile ilgili yararlı veya yararsız özellikleri üzerinde durulmuştur. Sanat eleştirisinin yararlı veya yararsız olduğuyla alakalı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Buna yönelik bulgular tablo-3 de verilmiştir.

Tablo 3.

Sanat eserleri ile ilgili konuşmanın (sanat eleştirisinin) yararlı veya yararsız olmasıyla ilgili öğrenci *görüşleri.*

Tema	Kod	f
Sanat eserleriyle ilgili konuşmanın öğrencilere yararları veya neden yararlı değildir ile ilgili öğrenci görüşleri	Yararlıdır. Eserle ilgili bilgi edinmemizi sağlar.	7
	Yararlıdır. Eserde eksik olan yerleri görmemizi sağlar.	3
	Yararlıdır. İnsanı ünlü yapar.	1
	Yararlıdır. Resim ve yorum yapma gücümüzü geliştirir.	4
	Yararlıdır. Esere bakış açımızı değiştirir.	3
	Yararlı değildir.	2
	Öğrenciler, sanat eleştirisinin yararlı olup olmadığının farkında değildirler.	2
	Yararlıdır. Sanat eserindeki kişilerin hayatı hakkında bilgi edinir. Renkler arasındaki ilişkiyi anlamamızı sağlar.	3
	Sanatçının diğer eserleri hakkında fikir edinmemizi sağlar.	1
	Sanat eserinin iyi olup olmadığına karar vermemizi sağlar	1
	Yararlıdır. Eser ile ilgili konuşmayı sağlayarak kendimizi iyi ifade etme imkânı verir. Aynı zamanda eleştirel olarak eserlere bakmamıza olanak tanır.	3

Tablo-3 incelendiğinde öğrencilerin çoğu sanat eleştirisinin yararlı olduğunu eserle ilgili bilgi edinmemizi sağladığını (f:7), yararlıdır, resim ve yorum yapma gücümüzü artırdığını (f:4), yararlıdır, eserde eksik olan yerleri görmemizi sağladığını (f:3) vurgulamışlardır. Yararlıdır, esere bakış açımızı değiştiğini (f:3), yararlıdır, sanat eserindeki kişi ve hayatı hakkında bilgi edindiğini ve renkler arasındaki ilişkiyi anladığını (f:3) ifade etmektedirler. Aynı zamanda sanat eleştirisinin yararlı olduğunu, kendimizi iyi ifade etme imkânı (f:3) verir. Eleştirinin yararlı olup olmadığının farkında olmadığını (f:2) belirtmişlerdir. Fakat bazı öğrenciler sanat eleştirisinin yararlı bulmadıklarını (f:2) vurgulamışlardır. Yararlıdır, insanı ünlü yaptığını (f:1), sanatçının diğer eserleri hakkında fikir edindiğini (f:1) ve eserin iyi olup olmadığına karar vermemizi sağladığını (f:1) açıklamışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö 1: Sanat eleştirisi *yararlıdır. Sanat eserindeki kişilerin hayatı hakkında bilgi edinmeyi sağlar. Renkler arasındaki ilişkiyi anlamamızı olanak tanır.*

Ö-10: *Sanat eleştirisi yararlıdır. Eserde eksik olan yerleri görmemizi sağlar.*

Ö-16: *Sanat eleştirisi yararlıdır. Eser ile ilgili konuşmayı ve kendimizi iyi ifade etme imkânı verir. Aynı zamanda eleştirel olarak eserlere bakmamıza olanak tanır.*

Araştırmanın ikinci alt amacı olan ortaokuldaki öğrencilerin sanat eleştirisi yöntemini kullanarak bir eseri nasıl incelediğini ve eserle ilgili geliştirdikleri çözüm yollarını belirlemeye yönelik bulgular tablo-4 de sunulmuştur.

Tablo 4.

Sanat eleştirisi yöntemini kullanarak bir eseri nasıl inceler ve değerlendirmeyle ilgili öğrenci görüşleri.

Tema	Kod	f
Sanat etkinlikleri ve hangi etkinlikleri uygulamayla ilgili öğrencilere yararları	Eserin tekniği hakkında bilgi edinir.	3
	Eser hakkında bilgi edinerek karara varır. Ona göre değerlendirmesini yapar.	4
	Eserlerdeki renk tonlamasına ve çizime dikkat eder.	4
	Eserin amacını anlar ve eserin iyi olup olmadığını değerlendirir.	4
	Eseri detaylı bir şekilde inceler.	2
	Eser hakkında bilgisi yoktur.	4
	Eserdeki fırça vuruşları ve ışığın geliş açısı önemlidir.	1
	Sanat eserinin nasıl yapılacağını öğrenir.	1
	Sanat eserlerindeki disiplini inceler ve eleştiri yapar.	4

Tablo-4 incelendiğinde öğrencilerin çoğu, eser hakkında bilgi edinerek karara varır. Ona göre değerlendirmesini yapacaklarını (f:4), eserlerdeki renk tonlamasına ve çizime dikkat edeceklerini (f:4), eserin amacını ve eserin iyi olup olmadığını (f:4), sanat eserlerindeki imgeyi inceler ve ondan sonra eleştiri yapacaklarını (f:4) belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrencilerin eser hakkında bilgisinin (f:2) olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö-8: Sanat eleştirisinde eser hakkında bilgi edinerek karara varır. Ona göre değerlendirmesini yapacağını söyler.

Ö-10: Sanat eserlerine dikkatlice bakıp, resmin tekniği hakkında bilgi edinir ve eserin iyi olup olmayacağına karar verilir.

Ö-12: Bir eserin insanlara neler katmak istediğini ve eserin güzelliğini incelediğini söyler.

Aynı tabloya göre öğrencilerin çoğu eserin tekniği hakkında bilgi edindiğini (f:3), eseri detaylı bir şekilde incelediğini (f:2), eserdeki fırça vuruşları ve ışığın geliş açısı önemli olduğunu (f:1) ve sanat eserinin nasıl yapılacağını öğreneceğini (f:1) belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan ortaokuldaki öğrencilerin sanat etkinliklerini nasıl bulduklarını ve uygulamayla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-5 de sunulmuştur.

Tablo 5.

*Uygulanan sanat etkinliklerin nasıl bulduğunu ve hangi teknikleri uygulamas*ını isterdin*iz ile ilgili öğrenci görüşleri*

Tema	Kod	f
Sanat etkinlikleri ile ilgili öğrencinin önerileri	Sanatsal etkinliği güzel bulma,	**10**
	Sanatsal etkinliği yeterli bulma,	**12**
	Fikri olmama,	**2**
	Sanat etkinliğini yeterli bulmama,	**2**
	Sanatsal etkinliği güzel bulduğunu, daha fazla etkinlik olsa iyi olacağını,	**1**
	Sanatsal etkinlikleri güzel bulduğunu, heykel gibi sanat eserlerine yer verilmesi gerektiğini söyler.	**1**

Tablo-5 incelendiğinde sanat eleştirisini öğrencilerin çoğu sanatsal etkinliği yeterli olduğunu söylemeleri (f:12), sanatsal etkinliği güzel bulduklarını (f:10) belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrencilerin sanat eleştirisi hakkında fikri olmadığını (f:2), sanat etkinliğini yeterli bulmadıklarını (f:2) söylemişlerdir. Aynı tabloya göre öğrenciler

sanatsal etkinliği güzel bulduğunu (f:1) ve sanatsal etkinlikleri faydalı bulduğunu, heykel gibi sanat eserlerine yer verilmelidir şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-10: Bir eserin insanlara neler anlatmak istediğini ve eserin güzelliğini incelerim.

Ö-5: Eseri güzel bulduğunu daha fazla teknik resim ve teknik uygulama yapmak istediğini,

Ö-25: Eseri güzel bulduğunu, sadece yağlı boya çalışmalarıyla değil heykel ve benzeri sanat eserlerinin de eleştirisini yapmak istediğini açıklamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan ortaokul öğrencilerin daha etkili ve verimli olması için geliştirdikleri çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-6 da sunulmuştur.

Tablo 6.

Uygulanan sanat etkinliklerin daha etkili ve verimli olmasıyla ilgili öğrencilerin önerileri.

Tema	Kod	f
Uygulanan Sanat etkinliklerin daha etkili ve verimli olmasıyla ilgili öğrencilerin önerileri	Yapılan etkinlikle ilgili öğrencinin görüşünün olmadığını,	**5**
	Öğrenciler sanatla ilgili meraklı olmalı ve kendini geliştirmeli,	**1**
	Sanat eleştirisi daha fazla yapılırsa daha verimli olur.	**1**
	Öğretmenin dersten önce konuyu öğrenciler araştırma için verirse daha verimli olacağını,	**1**
	Eleştiri tek ders yerine 3-4 ders işlenirse daha verimli olur.	**2**
	Sanat eleştirisi müzik eşliğinde olmalı,	**1**
	Sanat eleştirisi için imkânlar artırılmalı,	**1**
	Okulda öğretmen sayısı artırılmalı,	**2**
	Dersin akışını bozan öğrencilerin olmaması,	**4**
	Etkinliklerin teknolojik olarak güçlendirilmeli,	**2**
	Herkesin ilgisini çeken eser olmasını önerir.	**2**
	Yetenekli öğrenciler tek çatı altında toplanmalı,	**3**
	Farklı etkinlikler için farklı malzeme kullanımı önerilir.	**2**
	Sanat eleştirisi için yapılan etkinlikler yeterlidir.	**3**

Tablo-6 incelendiğinde ortaokulda ki öğrencilerin çoğu yapılan etkinlikle ilgili görüşü olmadığını (f:5) ve dersin akışını bozan öğrencilerin olmamasını (f:4) önermişlerdir. Eleştiri tek ders yerine 3-4 ders saat işlenirse daha verimli olacağını (f:2), etkinliklerin teknolojik olarak güçlendirilmesi gerekeceğini (f:2), herkesin ilgisini çeken eser olması (f:2) gerektiğini önermişlerdir. Farklı etkinlikler için farklı malzeme kullanımı önerildiği (f:2) ve öğretmen dersi eğlenceli hale getirmesi gerektiğini (f:2) ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin sanatla ilgili meraklı olmaları ve kendini geliştirmeleri (f:1), sanat eleştirisi daha fazla yapılırsa daha verimli olacağını (f:1), öğretmenin dersten önce konuyu öğrenciler araştırma için verirse daha yararlı olacağını (f:1) ifade etmişlerdir. Sanat eleştirisi müzik eşliğinde olması (f:1) gerektiğini ve sanat eleştirisi için imkânlar artırılmalı (f:1) şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-1: Öğretmen, sadece ders anlatarak değil, eğlendirerek anlatırsa ders daha verimli olur.

Ö-7: Dersin huzurunu bozan öğrencileri uyardıktan sonra ders anlatılırsa daha iyi olur.

Ö-6: Teknolojik destek alınarak ders anlatılırsa daha iyi olur.

Yine aynı tabloya göre okulda öğretmen sayısı artırılmalı (f:1) ve eleştiri için öğrencilerin tamamı gönüllü olmalı (f:1) gibi öneriler de geliştirmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan ortaokul öğrencilerin sanat etkinlikleri beğenip ve beğenmediğini ve en çok hangi etkinliği beğendikleriyle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-7 de sunulmuştur.

Tablo 7.

Uygulanan etkinlikleri beğendin mi ve en çok hangi etkinliği beğendin ile ilgili öğrencilerin görüşleri.

Tema	Kod	f
Uygulanan etkinliklerle ilgili öğrencilerin beğenme ile ilgili görüşleri	Etkinliği beğendiğini ifade eder.	**4**
	Sanat etkinliklerinde perspektif etkinliğini beğendiğini,	**6**
	Öğretmenin etkinlikle ilgili ders anlatma tekniğini beğendiğini,	**1**
	Banksy'nin Mona Lisa'yla ilgili bölümünü beğendiğini,	**1**
	Etkinliğin kendisini geliştirdiği için beğendiğini,	**2**
	Uygulanan etkinliklerde nokta çalışmasını beğendiğini,	**3**
	Sanat eseri analizinde bakış açısı ve yorum analizi geliştirdiğini,	**4**
	Bağ bozumu ile yapılan etkinliği beğenir.	**2**
	Etkinlikler hayal gücünü geliştirir.	**2**
	Banksy esrelerini beğendiğini,	**1**
	Etkinliği beğenmediğini,	**1**
	Atık malzemelerle yapılan etkinliği beğendiğini,	**1**

Tablo-7 incelendiğinde ortaokulda ki öğrencilerin çoğu yapılan sanat etkinliklerinde perspektif etkinliğini beğendiğini (f:6) ve dersteki etkinlikleri beğendiğini (f:4) ve sanat eseri analizinde bakış açısı ve yorum analizi geliştirdiğini (f:4) ifade etmişlerdir. Uygulanan etkinliklerde nokta çalışmasını beğendiğini (f:3), etkinliğin kendisini geliştirdiği için beğendiğini (f:2) ve bağ bozumu ile yapılan etkinliği beğendiğini (f:2) ve etkinlikler hayal gücünü geliştirdiğini (f:2) ifade etmişlerdir. Öğretmenin etkinlikle ilgili ders anlatma tekniğini beğendiğini (f:1), Banksy'nin Mona Lisa'yla ilgili bölümünü beğendiğini (f:1) Banksy eserlerini beğendiğini (f:1) ve atık malzemelerle yapılan etkinliği beğendiği şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Ancak sanat eleştirisi etkinliğini beğenmediğini (f:1) açıklamıştır. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-27: Perspektif etkinliğini beğendiğini, açılar bir araya gelerek uyum içerisinde olmasını sağlar.

Ö-18: Banksy'nin çalışmalarını beğendiğini ve onun hayal dünyasının geniş olduğunu vurgulamıştır.

Ö-30: Sanat eleştirisinin yorum gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan ortaokul öğrencilerin sanat etkinlikleri beğenip ve beğenmediğini ve en çok hangi etkinliği beğendikleriyle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular tablo-8 de sunulmuştur.

Tablo 8.

Sanat eserlerine karşı farklı bir bakış açılarıyla ilgili öğrenci görüşleri.

Tema	Kod	f
Sanat eserlerine karşı farklı bakış açılarıyla ilgili öğrencilere görüşleri	Fikrinin olmadığını,	**5**
	Fark etmediği birçok şeyi farkına vardığını,	**1**
	Sanat eserlerine karşı sanat eleştirisi dersini aldıktan sonra bakış açısı değiştiğini,	**2**
	Farklı bakış açısı oluştuğunu,	**10**
	Düşüncelerim gelişerek, farklı bakış açısı oluştuğunu,	**1**
	Farklı bakış açısı oluşmadığını,	**9**
	Eser hakkında yorum yaparak farklı bakış açısı geliştiğini,	**1**
	Sanat eleştirisi sayesinde üç boyutlu çizim geliştiğini söyler.	**1**

Tablo-8 incelendiğinde ortaokulda ki öğrencilerin farklı bakış açısı oluştuğunu (f:10), ancak bazı öğrencilerin farklı bakış açısı oluşmadığını (f:4) belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin etkinlikle ilgili fikri olmadığını (f:5), sanat eserlerine karşı sanat eleştirisi dersini aldıktan sonra bakış açısının değiştiğini (f:2), sanat eleştirisinden sonra fark etmediği birçok ayrıntının farkına vardığını (f:1), düşüncelerim gelişerek, farklı bakış açısı oluştuğunu (f:2) ifade etmişlerdir. Eser hakkında yorum yaparak farklı bakış açısının geliştiğini (f:1) ve sanat eleştirisi sayesinde üç boyutlu çizimim geliştiğini şeklinde ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö-1: Sanat eleştirisi konusunu işlemeden önce eser analizinin önemsiz olduğunu düşünüyordum. Ders işlendikten sonra eser analizi önemli olmaya başladı.

Ö-7: Sanat eleştirisi sayesinde eseri anlayıp ona göre bir bakış açım oluşmaya başladığını ifade etmiştir.

Ö-6: Eseri incelerken fark etmediğim birçok şeyi fark ettim. Umarım böyle etkinliklerin devamı gelir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin çoğu sanat eleştirisinin yararlı olduğunu, yorum ve ifade gücünün gelişimlerine yardımcı olduğunu, farklı bakış açılarını, hayal dünyalarını geliştirdiğini ve perspektifin gelişmesini sağlayarak üç boyutlu çizim yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda, ortaokul öğrencilerin sanat eleştirisi aracılığıyla yapılan çalışmaların, o yaş dönemindeki çocukların bakış açılarını ve kendilerini daha iyi ifade etme olanağını verdiği için önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Gökdemir'in (2019) de yaptığı bir araştırmada, görsel sanatlar dersinde yapılan uygulamaların öğrencilerinin gelişimine yardımcı olduğunu belirterek benzer bulgulara ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin bazıları, sanat eleştirisinin öğrencilere eserde farkına varmadıkları ayrıntıları görme becerisi kazandırdığını, renk ve fırça darbelerinin uyumunu öğrettiğini, yapılan sanat eleştirisini beğendiklerini, düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olduğunu, sanatçı hakkında bilgi edinmemizi ve böylece diğer sanatçıları daha iyi anlamamızı sağladığını belirtmişlerdir. Tüm bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, sanat etkinliklerinde yapılan çalışmaların, çocukların çok yönlü gelişmelerine yardımcı olduğunu, özgüven ve kişilik gelişimleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığı ifade edebilir. Öğrencilerin sanat eleştirisi neticesinde yapmış oldukları etkinlikte kendilerini gerçekleştikleri söylenebilir. Bu anlamda Akdeniz & Daşdağ'ın (2020) yaptığı araştırmada sanat eleştirisinde öğrencilerin algı ve tepkilerinde olumlu bir etki bıraktığı şeklinde bulguya varmışlardır. Sonuçta; öğrenciler sanat yapıtlarına eleştirel bir gözle bakabilmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sanat eleştirisini daha önce yapmadıklarını, yapılan sanat etkinliğini beğenmediklerini, bazı öğrencilerin etkinlikle alakalı sorulara cevap vermediğini, ders süresinin azlığını ve eleştirilen eseri beğenmemeleri şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Etkinlik esnasında yapılan çalışmalardan sıkıldıklarını, Bansky'nin eseri yerine daha önce yapılan etkinlikleri söylemeleri ve derse odaklanmadıklarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa oluşu ve derste sıkılmalarına neden olmuştur. Yine öğrencilerin çoğu yapılan etkinlikle ilgili görüşü olmadığını belirtmişlerdir.

Sınıfta dersin akışını bozan öğrencilerin olmamasını önermişlerdir. Eleştiri tek ders yerine 3-4 ders saat işlenirse daha verimli olacağını, etkinliklerin teknolojik olarak güçlendirilmesi gerekeceğini, herkesin ilgisini çeken eser olmasını önerdiğini belirtmişlerdir. Farklı etkinlikler için farklı malzeme kullanımı önerildiği ve öğretmen dersi eğlenceli hale getirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin sanatla ilgili meraklı olmaları ve kendini geliştirmeleri, sanat eleştirisi daha fazla yapılırsa daha verimli olacağını, öğretmenin dersten önce konuyu öğrencilere araştırma için verirse daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Sanat eleştirisi müzik eşliğinde olması gerektiğini ve sanat eleştirisi için imkânlar artırılmalı şeklinde açıklamalara yer vermişlerdir. Aynı zamanda okulda öğretmen sayısı artırılmalı ve eleştiri için öğrencilerin tamamı gönüllü olmalı gibi öneriler de bulunmuşlardır.

Çalışmalarını hazırlarken bilindik nesne veya figürlerden yola çıkarak hem okumayı kolaylaştırır hem de akılda kalıcılığı sağlar. Böylece sanat eğitiminde yer alan algılama, hissetme, duyumsama ve özgünlük gibi kavramları özünde hisseder. Sanatçının eserlerinden bu anlaşılmaktadır. Sanat eleştirisinde Banksy'nin otoritenin karşısında yer aldığı ve sanat eserini tek bir tuşla parçalayabilecek kadar ileri giden anlayışa sahiptir. Banksy sanatın ne olduğu, hangi temeller üzerinde durduğunu ve durduğu sanat temelinin ne kadar sağlam olduğu sonucuna varmıştır. Bu bağlamda Erbay (2013) da "İnsanın kendini yönlendirmesi ve zenginleştirmesi için yeni bir bütün olarak gelişmesi, ancak sanatsal çabalarla mümkün olabilir." diyerek sanatın insan hayatındaki önemine vurgu yapmıştır. Bu konuda Akdeniz'e (2015) göre "Sanat eğitimi, insanın genel eğitimi içerisinde önemli bir

yere sahiptir. Yaygın biçimde düşünüldüğü gibi, sanat eğitimi yalnızca yeteneklilerin eğitimi için bir "lüks" değil, herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir." şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Bu nedenle öğrencilerle yapılan sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli rol oynayan, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve öğrenciye bilinç kazandırılması faydalı olacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin bazıları, ders katılımına istekli olduğu ve ders hakkında olumlu düşündüğünü vurgulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler şunlardır:

1. Sanat eleştirisinde öğrencilerin dikkatini çekecek eserlerin seçimi yapılmalıdır.
2. Öğrencilere, sanat eleştirisinden haz almaları için en az iki ders üst üste olması gerekir.
3. Öğrencilerin sanat eleştirisinin önemli olduğuna dair ön çalışmalar yaptırılmalıdır.
4. Her okulda imkânlar dâhilinde bir sanat atölyesi yapılmalı veya her sınıfa geniş sanat köşeleri yapılmalıdır.
5. Öğrencilere görsel sanatlar dersinin önemini kavratacak seminerler verilmelidir.

Kaynakça

Akdeniz, L. & Daşdağ, F. E. (2020). 7. Sınıf görsel sanatlar dersinin perspektif konusunun çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemine göre işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Ekim/October(2020) - Cilt/Volume:19 - Sayı/Issue:76* (1776-1788).

Akdeniz, L. (2015). Çağdaş birey yetiştirme bakımından sanat eğitimi neden gereklidir? *24. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresi 16-18 Nisan 2015 Niğde Bildiri Özetleri*, Ankara: Pegem Akademi, (s.331).

Akdeniz, L. (2018). *7. Sınıf görsel sanatlar dersinin perspektif konusunun çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemine göre işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Bal, B. (2014). *Grafiti ve Sokak Sanatında Eser ve Akımların Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi ve Analizi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five appproaches.* London: SAGE.

Erbay,M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Gökdemir, M.A. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaşmış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri (mardin örneği). *SDU International Journal of Educational Studies,* Volume 6, Number 2, November 2019, Page 1-14

Hughes, M. L. (2009). *Street Art & Graffti Art: Developing an Understanding.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ernst G. Welch School of Art and Design, Colloge of Arts and Sciences, Georgia State University.

Merriam, S. (1998*). Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco (USA): Jossey-Bass.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: SAGE.

Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation.* California: SAGE.

Waclawek, A. (2008). *from graffiti to the street art movement: negotiating art worlds, urban spaces, and visual culture, c. 1970 – 2008*. Yayınlanmamış doktora tezi, Concordia University Chicago, USA.

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

http-1: https://bit.ly/361oVuX (Erişim Tarihi: 17.11.2019).

http-2: https://bit.ly/35ZmOYH (Erişim Tarihi: 24.11.2019).

Okul Öncesi Öğrencilerin Sanat Eğitimi Dersinde, Üç Boyutlu Tasarım Çalışmasında Montessori Yaklaşım Yöntemi

Şebnem Noyat, Dicle Üniversitesi, Türkiye, sebnemnoyat@dicle.edu.tr.

Öz

Sanat eğitimi, hayal gücü ve yaratıcılığın dışa vurumudur. Okul öncesi dönemde, sanat eğitimi resim ile başlar ve çocuğun eserleri de gelişimsel özelliklerine göre çeşitlilik gösterir. Okul öncesi resim gelişim evreleri beş gruba ayırılır. Bu döneme denk gelenler ise karalama ve şema dönemidir. Çocuğun el göz koordinasyonunun geliştiği özerklik ve yaratıcılığın oluştuğu dönemleri kapsar. Sanat eğitimi algısal ve estetik duygularını anlamlandırmada katkıda bulunur. Her çocuğun kendini ifade etme şekli birbirinden farklıdır. Bunlar; çizim, renklendirme, iki veya üç boyutlu çalışmalardır. Bu bağlamda alandaki farklı çalışmalar, öğrencilerin kendilerini tanımaları, yeteneklerini keşfetmeleri ve yaratıcılıklarını farklı boyutlarda geliştirmelerine olanak sağlar. Sanat eğitimi konuları arasında bulunan üç boyutlu çalışmalar; öğrencinin karşılaştığı problem ve güçlükleri tanımlayabilmesi, gözlem ve inceleme alışkanlığı kazanarak çözümleme yapabilmesini, bilgiyi analiz edebilmesi, işleyiş ve tasarım yapabilmesini sağlar. Bu araştırmada Montessori yaklaşım yönteminin amacı, özgürce düşünen, bilgiye ihtiyaç duyduğu anda ulaşabilen, bilgiyi yapılandıran ve gerçek yaşama transfer edebilen bireyler yetiştirmektir. 2019-2020 Milli Eğitim okul öncesi yönetmeliğine göre, okul öncesi öğrenci grupları 57-68 aylık çocuklardan oluşturulmaktadır. Çalışmanın önemi; Montessori yaklaşımı yöntemi karma yaş gruplarıyla eğitim verilebileceğini ifade etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 48-68 ay arası 20 öğrenci oluşturuyor. Okul öncesi eğitim gören çocukların sanat eğitimi dersinin üç boyutlu tasarım gelişimlerine etkisini belirlemek için çalışmada veri toplama aracı olarak, gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; bu yöntemle öğrencilerin özgürce hareket etmeleri özgüvenlerini geliştirdiğini göstermiştir. Büyük yaş grubu öğrencilerin küçük yaş grubu öğrencilerine rehber oldukları gözlenmiştir. Bundan bağlamda arkadaşlık bağlarının güçlendiği, duyuşsal alanda gelişme gösterdiği ve hareket kontrolünün kendilerinde olmasından dolayı psikomotor davranışlarda gelişme yaşandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sanat eğitimi 1, Montessori yaklaşım yöntemi 2, üç boyutlu çalışma 3.*

Abstract

Preschool Students in Art Education Course, in Three Dimensional Design Work Montessori Approach Method

Art education is the expression of imagination and creativity. In the preschool period, art education starts with painting and the child's works also vary according to their developmental characteristics. Children's picture development stages are divided into five groups. The ones that correspond to the preschool period are Scribble and Schema period. It covers the periods of autonomy and creativity in which the child's hand-eye coordination develops. Art education contributes to making sense of perceptual and aesthetic feelings. In art education, the way each child expresses himself is different. These; drawing, coloring, two or three-dimensional works. In this context, different studies in the field allow students to know themselves, discover their talents and develop their creativity in different dimensions. Art education topics include three-dimensional studies; to identify the problems and difficulties faced by the student, to gain the habit of observing and analysing, to analyse information, to provide the ability to work and design. In this study, the purpose of the Montessori Approach method is to raise individuals who can think freely, access information whenever they need it, structure information and transfer

it to real life. According to the 2019-2020 National Education preschool regulation, preschool student groups are composed of 57-68 month-old children. The importance of the study; The Montessori Approach method states that education can be provided with mixed age groups. The study group of the research consists of 20 students between 48-68 months. In order to determine the effect of art education course on three-dimensional design development of preschool children, observation form was used as data collection tool. According to the findings obtained from the research results; The free movement of students with this method has shown that it improves their self-confidence. It has been observed that older age group students guide younger age group students. Because of this, their friendship ties are strengthened, they show an improvement in the affective area, and psychomotor behaviors have improved due to the fact that they have control of the movement.

Keywords: *Art education 1, Montessori approach method 2, three-dimensional work 3.*

Giriş

Toplumun geleceğini iki sosyal ortam etkiler, biri çocuğun yetiştiği aile ortamı, diğeri ise çocuğun eğitildiği sınıf ortamı. Her iki ortamda da çocuk sevgi, hoş görü, fikrine saygı duyulan, hata yapma özgürlüğü sunulduğu sosyal ortamda yaşamayı tercih eder. Araştırılan farklı çalışmalarda bu duygularla beslenen çocuklar gelecekte öz güven duygusu oluşmuş, meslek başarısını ileri seviyede tutabilen sosyal zekâsı yüksek kişiler olduğu kanıtlanmıştır. Çocuklara verilen eğitimin önemi yapılan literatür araştırmaları ve karşılaştırmalı araştırmalar ile fark edilir hale getirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ikinci bölümüne göre, Anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Okulun kayıt alanında ikamet eden ve bir sonraki eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra fiziki imkânları yeterli olan anaokulu ve uygulama sınıflarına 36-56 aylık, ana sınıflarına ise 45-56 aylık çocuklar da kaydedilebilir ifadesi geçmektedir. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

"Demirel' e (2001: 42) göre eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmesidir" (Ayaydın & Özsoy 2011).

Eğitim, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, toplumun kalkınmasını sürdürecek değerleri de beraberinde getirmektedir. Toplumların ve ülkelerin geleceği; özgürce düşünebilen, düşündüğünü rahatlıkla söyleyebilen, bilgiyi yapılandıran, yapılandırdığı bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilen, problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirebilen; görsel okuryazarlığı ve estetik değer yargıları gelişmiş bireylerin oluşmasına bağlıdır. Bunu gerçekleştirmede ise eğitim sistemine ve eğitim sisteminin yürütüldüğü eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir (Alakuş & Şahin 2009).

Bu bağlamda bireyde değişmesi istenen davranışlar bilgiye ulaşma ve öğretme yöntem-yaklaşımlarından geçmektedir. Araştırmada ana temayı oluşturan Montessori yaklaşım yönteminin amacı, bilgiye ihtiyaç duyduğu anda ulaşabilen, özgürce düşünen, bilgiyi yapılandıran ve gerçek yaşama transfer edebilendir. Okul öncesi dönemde edilen bilginin kalıcılığı öğrencin kendi uygulama alanından geçmektedir.

Sanat Eğitimi ve Yöntemi

Sanat eğitimi ile görsel algısı gelişmiş, kendini sanatsal yollarla ifade edebilen, içinde yaşadığı kültürü önce tanıyan, öğrenen, koruyan ve gelecek nesillere taşıma sorumluluğunu üstlenen, dünya kültür mirasına saygılı, yaratıcı ve yapıcı bireyler yetiştirilmesi hedeflenir (Buyurgan & Buyurgan, 2018).

Ersoy, göre (1993: 274) Sanat eğitimi çocuğun çevresini daha iyi algılayıp değerlendirmesini sağlar. Yalnızca bakmayı değil görmeyi, duymayı, işitmeyi öğreterek yaratıcılık için ilk aşamayı sağlar (Dikici, 2006).

Güzel Sanatlar Komisyonu Raporu'na göre (1982) örgün eğitim içinde mümkün olduğunca erken yıllarda başlatılan sanatsal etkinlik ve süreçler, kısa adıyla sanat eğitimi, çocukların daha çok zihinsel ve bilimsel alanlar

denilen matematik, fen ve doğa bilimleri gibi derslerde daha başarılı olmalarına yol açmaktadır. Sanat eğitimi alan çocuklarla, sanat eğitimi almayan çocuklar arasında yapılan kıyaslamalı araştırma ve temaslar bu gerçeği doğrulamaktadır (Çakır İlhan, 2003).

Sanat ve buna bağlı olarak sanat eseri, insan yaşamının belli zaman dilimlerinin sembolleşmesini, yani bireyin yaşamının o anki kesitinin kayıt altına alınmasını sağlar (Mercin & Alakuş 2007).

Erbay 'a göre (2004: 45) 1998 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde sanat derslerinin hem yeni gelişmelere ve derslere artan desteği motive ettiği hem de öğrencilerin yetenek ve disiplinini geliştiren bir araç olarak görüldüğü için " New York Okullarında Sanat Aydınlanması Büyüyor " projesi ile "Müfredat programlarında yer alan sanat derslerinin, matematik ve fen derslerine göre eksikliğine dikkat çekilmiş ve bu gerekçe ile görevlendirmek üzere 1000'e yakın sanat ve müzik öğretmeni işe alınmıştır " (Alakuş & Mercin 2007).

Eliot Eisner' a göre (1999) Nitel araştırmada, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olgu ve değerler incelenmeye çalışılmaktadır. Sözü edilen bu değerlerin anlamlandırılması ise bilimsel bakımından çok önemlidir (Alakuş & Şahin, 2009).

Montessori Yaklaşım Yöntemi

Temel ve Toran' a göre (2013) Montessori yaklaşımı, çocuğun doğal yaratıcılığını ortaya koyabilmesi için bağımsız olmasını, kendi öğrenmesini kendisi tarafından gerçekleştirmesini, iç disiplin, düzen ve sorumluluk kazanmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Temel, Kaynak, Paslı, Demir & Çemrek, 2016).

Montessori alanında araştırma yapan Pines, 1969; Evans, 1971; Aytaç, 1972; Lillard, 1973' e göre Montessori gerçek güzelliğin basitlik olduğunu kabul eder. Bu nedenle de çocuklar için çok süslü, karmaşık eşyalar yerine, sade, çocuğun ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmiş renklerin uyumlu bir şekilde yer aldığı bir ortam mevcuttur. Çocuğun boyutlarına ve ihtiyaçlarına göre düzenlediği bu ortam içinde yetişkin için özel olarak konulmuş hiçbir eşya yoktur (Oğuz & Akyol, 2006). Montessori yaklaşımı uygulanan sınıflarda düzen önemlidir. Öğrencinin ulaşabileceği boyda, kapaksız, soldan sağa ve büyükten küçüğe dizilim vardır. Asla eksik parçalı materyaller sınıfta bulundurulmamalı. Sınıf etkinliklerinde özgürlük öğrenciyi mutlu, huzurlu ve meraklı kılmaktadır.

Dere ve Temel'e göre (1999) Montessori geleneksel okullardaki gibi çalışma, dinlenme ya da oyun zamanlarına bölünmemiştir (Oğuz & Akyol, 2006). Montessori yaklaşımında öğretmenin öğrenciyi derse ilgisini uyandırabilecek davranışlar önemlidir. Emir kipleri kullanılmamalı ve sınıfta soru soran öğrencinin yanına gidilerek rehberlik edilmeli. Sınıfta farklı etkinliklerle ilgilenen çocukların dikkatleri dağıtılmamalı.

Montessori yaklaşımımda olumlu veya olumsuz dönütler yoktur. Öğrenci yaptığı uygulamada hatasını kendi fark etmeli, fark etmiyorsa aynı etkinlik tekrar edilmeli. Öğrenci tekrar ederken yanlışı fark edip doğruyu kendi bulmuş olsun.

Üç Boyutlu Tasarım Nedir? Üç Boyutu Tasarımın Önemi

3 Boyutlu modelleme ve düşünme ayrı bir yetenektir. Bu yeteneği ilerleyen yaşlarda kazanmak oldukça zordur. Mühendislik öğrencileri için üç boyutlu düşünme ve modelleme en zorlanılan konulardan biridir. Bu yeteneği küçük yaşlarda kazanmak gerekiyor. Çocuğunuz ilerde hangi mesleği seçerse seçsin (doktor, mühendis, sanatçı, işçi hangi mesleği seçerse seçsin) tasarım, modelleme ve üç boyutlu düşünme yeteneği gerekiyor.

Üç boyutlu sanatsal tasarım eğitimi şu deneyimleri kazandırmayı amaçlar (Allen, 1978: 14-31).

- Verilen bir sorunun ya da durumun içerdiği olanak ve güçlükleri tanımak ve belirleyebilmek için ilgili bir gözlem ve inceleme alışkanlığı,
- Sorun ya da duruma, onu etkileyen unsurlara ilişkin araştırma yapma ve bilgi toplama,
- Elde edilen bilgiyi analiz edebilme,
- Karşılaşılan nesnel güçlükleri yenmek için farklı fikirler öneren dizayn seçenekleri hazırlama,
- Hazırlanan tasarım seçeneklerinin olumlu ya da olumsuz yanlarının gözden geçirilerek en verimli kullanılabilecek olanı seçebilme,
- Seçilebilmiş son tasarımı materyal, işlev, işleyiş ve estetik boyutlarıyla değerlendirebilme,

- Tasarımı bir yapıta dönüştürecek uygulama aşamasının problemlerini çözebilme (Aktaran, Özcan Özer & Kalkan, 2016)

Boydaş'a göre (2007: 25) İki boyutlu bir sanat eserinde hareket bir yanılsama iken üç boyutlu eserlerde hareket gerçektir. Bu tür eserlerde sanat elemanları veya bilgi objeleri sürekli değişen ilişkiler sergilemektedirler (Aktaran, Yağmur, Aydın, Saral & Bulat, 2018).

Amaç

Okul öncesi eğitimi, sanat eğitimi dersi kapsamında üç boyutlu tasarım çalışması uygulamalarında Montessori Yaklaşımı Yöntemi uygulanarak öğrencilere tasarım ve inşa fikrini oluşturabilmek, farklı malzemeleri tanıyarak sanat eseri oluşturabilecekleri farkındalığını sağlamaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi eğitim sınıfı sanat eğitimi dersinde Montessori yaklaşımı yöntemi uygulanarak, çocuklardaki üç boyutlu tasarım çalışmalarını belirlenmesi için nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2019-2020 Milli eğitim okul öncesi yönetmeliğine göre, okul öncesi öğrenci grupları 57-69 aylık çocuklardan oluşturulmaktadır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitimi gören 80 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma konusu itibariyle Montessori yaklaşımı yöntemi karma yaş grubu 48-68 ay arası 20 öğrenci oluşturmaktadır. Milli eğitim geleneksel öğretim metodu ile 48-54-60-68 aylık dört ayrı sınıfta 20 öğrenciden 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi eğitim programında sanat eğitimi dersinde Montessori yaklaşımı uygulayarak çocukların üç boyutlu tasarım gelişimlerine etkisini belirlemek için literatür taranmıştır. Araştırma sanat eğitimi dersi seramik etkinliği ünitesinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, nitel araştırmanın örnek olay çeşitlemesi ve katılımcı araştırmacı olarak gözlem formları ve kamera destekli araştırma yürütülmüştür. Elde edilen yirmi adet gözlem formu verileri analizinde okul öncesi öğrencilerin sanat eğitimi dersinde, üç boyutlu tasarım çalışmalarında Montessori yaklaşım yönteminin gelişimlerine etkisi olup olmadığı kamera ve fotoğraf destekli tespit edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Etkinlik Sürecine Hazırlanmaları

Etkinliğe başlamadan önce araştırmacı tarafından seramik uygulamaları için araç gereç düzenini ve sınıf ortamını Montessori sınıfı düzenine uygun hazırlanmıştır. Rehberlik ederken alacağı notları öğrenci bireyselliğinde hazırlanarak aksaklık oluşmaması için düzenlenmiştir.

Okul Öncesi Öğrencilerin Sanat Eğitimi Dersinde Üç Boyutlu Tasarım Çalışmasında Montessori Yaklaşım Yöntemi Uygulaması

Montessori sınıfında öğrencilerin derse katılımları gönüllülük arz ettiği için katılımcı araştırmacı öğretmen, anasınıfı öğretmeninden sanat eğitimi dersi başlaman önce öğrencilerin serbest zaman etkinliğinde olmaları konusunu talep etti.

Katılımcı araştırmacı öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencileriyle yumuşak ses tonuyla 'günaydın' dedi.

Öğrenciler öğretmene yönelerek selam veren oldu, tebessüm eden oldu aynı zaman da yaptığı etkinlikten durum değişikliğine girmeden etkinliğine devam eden oldu. Katılımcı araştırmacı öğretmen soldan sağa, küçükten büyüğe sıralanmış, kapaksız dolaplarda bulunan malzemelerden alıp herhangi bir masaya oturdu. Önce önlüğünü giydi daha sonra eline aldığı çamuru yoğurmaya başladı ve malzemelerle üç boyutlu heykel yapmaya başladı.

Öğretmenin yaptığı uygulama, farklı etkinliklerle ilgilenen öğrencilerin dikkatini çekti. Öğrencilerde merak uyandırdı. Öğrenciler ' bizde yapabilir miyiz öğretmenim? ' dediler. Öğretmen 'tabi ki sizde sanat eğitimi bölümünden araç gereçlerinizi alabilirsiniz' dedi. Öğrenciler önce sıraya geçip malzemeleri almaya başladılar (Şekil 2). Daha sonra önlüklerini alıp giymeye başladılar (Şekil 3). Önlüklerini arkadan bağlayamadıkları için birbirlerine yardım etmeye başladılar (Şekil 1).



Şekil 1.*Yardımlaşan öğrenciler*



Şekil 2.*Sıraya geçen öğrenciler*



Şekil 3.*Önlüklerini giyen öğrenciler*

Araç gerecini alan öğrenciler masalara otururken öğretmenden izin istemeye başladılar. Öğretmen 'kendinizi nerede rahat hissediyorsanız orada oturun' dedi. Öğrenciler farklı yaş gruplarındaki arkadaşlarıyla karma şekilde oturup, küçük yaşta ki öğrenci arkadaşlarına yapamadıkları işler konusunda yardımcı olup rehber oldular. Öğrenciler soru sormadıkça öğretmen dikkatlerini dağıtmadı, soru soran öğrencilerin yanına oturarak öğrencini duyabileceği tonda sorularına rehber olmaya çalıştı. Derste katılımcı öğretmen; uygulamalar, davranışlar, öğrencilerin his ve duygularına yönelik notlar almaya başladı.



Şekil 4. *Üç boyutlu eser çalışma Uygulamaları*



Şekil 5. *Öğretmenin rehberlik edişi*

Öğrenciler, üç boyutlu seramik heykeller kırıldıkça çamur desteği ile düzelterek oran- orantıyı keşfettiler. Seramik malzemelere şekil verirken sınıftaki farklı sanat malzemelerinden faydalanarak doku bilgisini öğrendiler birbirlerine o dokuyu nasıl oluşturduklarını anlattılar. Üç boyutlu tasarım düşünme becerilerini geliştirerek farklı etkinlikler yapma çabasına giriştiler. Yaş grupları farklı öğrenciler birbirlerine rehberlik ederek yardımlaşma olgusunu geliştirdiler. Tasarım çalışmalarını oluştururken birbirleriyle sohbet ederek fikir alış verişinde bulundular.



Şekil 6. *Üç boyutlu çalışmalar*



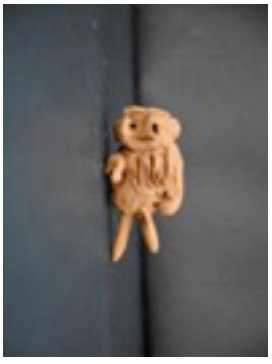
Şekil 7. Üç boyutlu çalışmalar



Şekil 8. *Üç boyutlu çalışmalar*



Şekil 9. *Üç boyutlu çalışmalar*



Şekil 10. *Üç boyutlu çalışmalar*

Derse aynı anda katılım sağlanamadı fakat ilgi ve merakları farklı düzeyde olduğu için öğrencilerin zamanla katılımı sağlandı. Ders sonunda 20 öğrenci üç boyutlu seramik çalışmasını yapıp, kurumak üzere öğretmenin eserini bıraktığı yer olan cam kenarına koydular. Öğretmen önlüğünü çıkarıp önlük dolabına bıraktı, ders araçlarını lavaboda yıkadı, etkinlik yaptığı masasını sildi ve ardından ellerini yıkayıp sınıfa geri döndü.

Öğrencilerin hiçbir uyarı olmadan aynı işlemleri tekrar etmesi Montessori Yaklaşım yönteminin öğretmenin rehberlik edişinin önemli ve etkili olduğunu göstermektedir.

Montessori Yaklaşım yöntemi öğrenci davranışları üzerinde temel beceriler, sorumluluk, yardımlaşma konusunda etkisinin önemli olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sanat eğitimi konuları arasında bulunan üç boyutlu çalışmalar; öğrencinin ders esnasında malzeme seçme konusunda özgür olması, gözlem ve incelemelerine uygun tasarım çıkarabilmesine olanak sağladığını göstermektedir.

Sanat eğitimi dersinde eserini çalışırken teknik konuda serbest kalan çocuk, tasarım işleyişinde aksaklıklar ve sınırlamalar yaşamadığı fark edilmektedir.

Montessori sınıflarında belli bir derse ait süre sınırlaması olmadığı için öğrencilerde duyuşsal olarak sıkıntı yaşanmadığı görülmektedir. Aynı zaman da özgür zaman dilimi öğrencinin tasarımında boyutunu ve ayrıntıyı arttırmış olduğu görülmektedir.

Öğretmenin ders esnasında olumlu veya olumsuz yönde eleştiride bulunmaması, dönütler vermemesi, öğrencide derse karşı olumlu tutum geliştirdiği fark edilmektedir.

Sanat eğitim dersini Montessori sınıfında gerçekleştirilmesi derse katılmayı zorunlu kılmamıştır; demek ki her öğrenci derse katılmak zorunda değil. Bunun sonucu olarak ders esnasında ilgisi farklı yönde olan çocuk zorlanmamış olmaktadır. Bu durum çocukta zamanla sanat eğitimine karşı ilgi ve malzemelere karşı olan merakını arttırdığı fark edilmiştir. Ders esnasında yaşanan örnek olay şu şekilde ifade edilmektedir. Ders esnasında sanat eğitimine katılmayan iki öğrenci ahşap Montesori araçlarıyla vakit geçirdiği görülmüştür. Katılımcı-araştırmacı öğretmen yanlarına oturduğunda öğrenciler "öğretmenim bizde arkadaşlarımızın eserlerine müze inşa ediyoruz" dediği görülmüştür. Derse dolaylı katılım sağlandığı ifade edilmiştir.

Sınıfta farklı yaş gruplarından öğrenciler olduğu için birbirlerinin tasarımlarına tepki vermeden eğitim çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bunun sonucunda öğrencilerde çevre tepkisinden korkmadan özgür çalışma ortamı sağlandığı görülmüştür. Sınıfların farklı yaşlarda çocukların bulunmasının en büyük kazançlarından biri ise büyük yaş grubu öğrencilerin küçük yaş grubu öğrencilere rehberlik etmesi, yardımlaşmanın ileri düzeyde olduğunu göstermektedir.

Durakoğlu'nun (2011) belirttiği gibi, çocuklardaki problemli davranışlar incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı Sanat Eğitimi programına bağlı ders işleyen öğrencilerde davranış problemleri Montessori Yaklaşımı ile ders işleyen öğrencilere göre davranış problemlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte yapılan araştırmada da aynı sonuca ulaşılmıştır.

Eray'a göre (2011) çalışmasında engelli ve engelli olmayan çocuklarda yaptığı nitel çalışmada derste aldığı günlük notlarda öğrencilerde hareketlilik, huzursuzluk, dikkat dağınıklığı fark etmiştir. Montessori yaklaşımı ile işlenen ders sonunda öğrencilerdeki olumsuz davranışlarda önemli ölçüde azalma yaşandığı gözlemlemiştir. Montessori yaklaşımı ile işlenen derslerde öğrencilere özgür ve ilgisi olan alanda çalışma imkânı sunulduğu için olumsuz davranış tutumlarında sönme olduğu görülmüştür.

Araştırma "Okul öncesi dönem öğrencilerinin sanat eğitimi dersinde üç boyutlu tasarım çalışmalarında Montessori Yaklaşım yönteminin etkileri nelerdir?" sorusuna yanıt aramak amacıyla araştırılmıştır. Araştırmada sanat eğitiminin okul öncesi dönem çocukların üç boyutlu tasarımlarını olumlu yönde etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 48-66 ay arasından seçilen 20 çocuk oluşturmuştur.

Bu araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın örnek olay çeşitlemesi ve katılımcı araştırmacı olarak gözlem formları ve kamera destekli araştırma yürütülmüştür. Elde edilen 20 adet gözlem formu verileri analizinde okul öncesi öğrencilerin sanat eğitimi dersinde üç boyutlu tasarım çalışmalarında

Montessori Yaklaşım yönteminin gelişimlerine etkisi olup olmadığı kamera ve fotoğraf destekli tespit edilip bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Montessori Yaklaşım yöntemiyle sanat eğitimi uygulanan 20 öğrencinin ilk ünite başlangıcında hareketlilik, huzursuzluk, şaşkınlık, yönergeleri takip edememe fark edilirken; Sanat eğitiminin sonunda bu olumsuz davranışlarda önemli ölçüde sönme olduğu görülmektedir. Montessori Yaklaşım yönteminin uygulandığı sanat etkinliklerinde öğrencilerin uyguladıkları kompozisyonlarda denge, oran-orantı, yaratıcılık, estetik, doku, tasarım, modelleme çalıştıkları, eserlerini uygularken dikkatli olup estetik olmasına önem vermeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen yönergesi olmaması öğrencileri özgür, yaratıcı kılmıştır.

Sınıfta soru sormadan ve izin istemeden malzeme almaları çalışmalarında doku ve boyutlarda farklılık yaratmıştır.

Farklı yaş gruplarda öğrencilerin aynı sınıfta olması öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve yardımlaşmanın arttırdığını göstermiştir. Öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşıp fikir alış verişinde bulunmaları aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine karşı hoşgörüyle davranmaları duyuşsal yönden gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamıştır. Malzemeleri öğrencilerin kendilerinin yerlerinden almaları ve kendi tercihleri doğrultusunda seçebilmeleri bilişsel ve psikomotor davranışlarında gelişme sağlandığı görülmüştür.

Çalışma sürdürülürken ülkemizde ' Türkiye' Montessori yaklaşımı ile ilgili eksik ve yanlış algılandığı görülmüştür. Bu konularda araştırılma yapılması önerilir.

1. Montessori okullarının Montessori metaryalleri uygunluğu.
2. Montessori yaklaşımı yöntemi uygulayan okullarda çalışan eğitimcilerin bilgi donanımlı lığı.
3. Montessori yaklaşım yöntemine velilerin yaklaşımı.

Kaynakça

Ayaydın, A & Özsoy, V. (2011). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 497-518. Ankara, Türkiye.*

Buyurgan S. & Buyurgan, U. (2018). Sanat eğitimi ve öğretimi. Eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 4. Baskı. Isbn 978-9944-919-66-1 Doı10.14527/9789944919661 2018,

Çakır İlhan, A. (2003). Sınıf öğretmen yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36 (1-2). Ankara Üniversitesi, Türkiye.*

Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 31 (139), 3-9. Niğde Üniversitesi, Türkiye.*

Temel Z. F. Kaynak B. Paslı H. Demir H. & Çemrek B. (2016). Montessorı eğitim kurumlarındaki çocukların görsel algı ve çizim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül, 24(5), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 2595-2608. *Ankara, Türkiye.*

Mercin L. & Alakuş A.O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 14-20. Diyarbakır, Türkiye.*

Oğuz, V. & Köksal Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori Yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1), 243-256. Adana, Türkiye.*

Özcan Özer, N. & Kalkan, A. (2016). İlkokul öğretmenlerinin görsel sanatlar dersindeki üç boyutlu çalışmalara ilişkin materyal kullanımı (sabundan heykel örneği), *2(6). Hindistan.*

Şahin, D. & Alakuş, A. O. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle sanat eserlerini inceleme dersini işlemenin öğrencilerin sanata ve sanat eleştirisine yönelik yaklaşımları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz, 8(29), 282-302. ISSN:1304-0278.*

Yağmur, Ö. Aydın N Saral, N. & Bulat, S. (2018). Tasarım eğitiminde düşünceyi (3 boyutlu) nesneleştirmede temel tasarım ilkelerinin metal ayakkabı heykellerde uygulanması. *Dergi Park, 41, 104-112. Erzurum. DOI:10.32547/ataunigsed.434212*

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014, 27 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 29072). 6 Ekim 2020 tarihinde, https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 adresinden alınmıştır.

İlköğretim 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Kavramsal Sanat Uygulamalarına İlişkin Algılar

Detects on Conceptual Arts Practices in Visual Arts Lesson at Elemantary School 8th Grade

Emre Yıldım, Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi, Türkiye, emreyildim@hotmail.com

Bekir İnce, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, bince@pau.edu.tr

Öz

Bu bildiri, aynı isimle 2014 yılında sanat eğitimi alanında tamamlanmış bir yüksek lisans tezinin öğrenci görüş ve beğenileriyle ilgili sınırlandırılmış bulgularını içermektedir. Araştırmanın amacı, Denizli İli ve ilçelerinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal sanat uygulamalarına ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Öğrencilere gösterilen kavramsal sanat örnekleri yaş ve algı düzeyleri gözetilerek uzmanlar tarafından belirlenmiştir. Örneklem, Denizli ili genelinde 8. sınıf öğrencilerinden oluşan evreni temsil etmektedir. Denizli ili ve ilçelerinde toplamda 142 öğrenciden tarama (survey) yoluyla veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Kavramsal Sanat Örneklerine İlişkin Öğrenci Beğeni ve Görüş Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımı, T testi, scheffee testi gibi istatistiksel teknikler ve betimsel içerik (nitel) analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kavramsal sanatla ilgili seçili görsellerin beğenilme oranları değişiklik göstermektedir. Beğenilerin video ve üç boyutlu çalışmalarda yoğunlaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, kavramsal sanat uygulamalarını emek-yoğun çalışmalar oldukları için sanat eseri olarak görmektedirler. Öğrencilerin gördüklerini anlatma çabası içinde oldukları ve soyut duygu ifadeleri içeren kavramları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kavramsal sanat örneklerini gördükten sonra resim ve sanata yönelik görüşleri olumlu yönde değişmiştir, görsel sanatlar dersinde çizgisel ve renkli mekân düzenlemeleri, üç boyutlu çalışmalar ve video çalışmaları yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin beğeni ve görüş toplam puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Okullara göre beğeni ve görüş puanları değişiklik göstermektedir. Genelde gelir durumu yükseldikçe görsel beğeni ve görüş toplam puanları yükselmiştir. Ailesi sanat eğitimi alan öğrencilerin görüş puanları, ileride görsel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrencilerin ise hem beğeni ve hem de görüş puanları daha yüksektir. Görseller hakkında bilgi sahibi olduktan sonra öğrencilerin beğeni ve görüş toplam puanları yükselmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kavramsal Sanat, Görsel Sanatlar, Sanat Eğitimi, Algı, Görsel Beğeni*

Abstract

This paper includes the limited findings of a master's thesis completed in the field of arts education in 2014 with the same name, regarding student views and appreciations. The aim of the study is to determine the perceptions of 8th grade elemantry school students studying in Denizli and its districts on conceptual art practices. The patterns of conceptual art which were shown to students had been determined by the experts by considering the age of students and the level of their perceptions. The sample represents the universe which consists of eight grade students throughout Denizli Province. The data was collected from 142 students through survey in Denizli province and its districts. As data collection tools, related with conceptual art practices, student view/interview survey, student self-assessment form were used. In the analysis of data, statistical techniques and descripive content (qualitative) analysis such as average, standard deviation, frequency and percentage distribution, T-test and scheffe test were used. According to the research results, the rates of appreciation of selected visuals related with the conceptual arts show diversity. It was detected that the appreciations intensified on videos and three-dimensional works. The majority of the students see the conceptual art practices as the works of art because they are labor-intensive activities. It was detected that the students had been in the effort of explaining what they see

and had used abstract concepts containing emotion expression. After seeing the patterns of conceptual art, the views of students about painting and art changed in a positive way. They stated that they want to make colorful sketch and three-dimensional works and video works in their art lessons. The total points of girl' opinions and appreciations are higher than the boys'. The points of appreciation and opinion show diversity according to the schools. Generally, as the income status increased , the total points of visual appreciation and opinion increased. The opinion points of the students whose parents have art education, both the opinion and appreciation points of students who want to have visual art education in the future are higher. After having some idea about visuals, the appreciation and opinion total points of students increased.

Keywords: : *Conceptual Art, Visual Arts, Education of Art, Perception, Visual Appreciation*

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda, kültürel hayatımızın büyük ölçüde 20. yüzyıl kazanımlarıyla şekillendiği söylenebilir. Eğitim ve sanat alanlarında bugün olağan görünen birçok gelişmenin geçen yüzyıla ait olduğu görüyoruz. Günümüzde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre sanat eğitimi modellemelerinin ve öğretim süreçlerinin güncellenmesi sıkça gündeme gelmektedir. Sanattaki değişimleri öngörmeden yapılan sanat eğitimi çalışmalarının eksik kalacağı bir gerçektir. Referans alınması gereken sanatın kendi doğası ve akışı olmalıdır. Kavramsal sanat bu doğal akışın bir parçasıdır. Bugün ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) görsel sanatlar öğretim programları ve sanatsal etkinlikler incelendiğinde kavramsal sanat hakkında yeteri kadar bilgi ve deneyimin olmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye özelinden bakacak olursak; 1987 yılından günümüze iki yılda bir yapılan ve uluslararası düzeyde önemli bir sanat etkinliği olan İstanbul Bienali'ni vurgulamamız yerinde olur. Bienalde kavram odaklı çalışmalar yoğun bir şekilde yer almaktadır. Kurumsallaşmış bu ve benzeri uluslararası etkinlikleri izleyebilecek genç kuşakların yetiştirilmesi ve dünyadaki sanat ortamlarını takip edebilmeleri için kavramsal sanatın 12 yaş ve üzeri dönemde öğretilmesi soyut düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Yıldım, 2014).

Bugün kavramsal sanatı yalnızca geçtiğimiz yüzyılın öncü (avangarde) sanat hareketlerinden birisi olarak değerlendirmek eksik olur. Görsel anlamda Duchamp'ta olduğu gibi erken dönem resim ve heykel pratikleriyle kendini göstermiştir ancak statik olmadığı kısa sürede anlaşılmıştır. Kavramsal sanat, sanatın kendisi de dahil pek çok alanı sorgulamaktadır ve günümüzde görüntü üreten (dijital fotoğraf, video) teknolojik aygıtları ve bedensel performansı etkin bir şekilde kullanmaktadır. Örneğin; Marina Abromovich'in 1974 yılında sergilediği «Rhytm 0" gibi performanslar sosyal deneylere dönüştüğünde çok ses getirmiştir (Cesareo, 2017; İnce, 2018). Artık çağımıza damgasını vuran dijitalleşme de kavramsal sanata yeni olanaklar sunmaktadır. Kavramsal sanat geleneksel sanat pratiklerinin yanı sıra mühendislik, bilgisayar yazılımı, sayısal görüntü işleme gibi yeterliklerden yararlanmaktadır. "Sanat yoluyla öğrenmede kavramsal sanata olan gereksinim", gündeme getirilen bir konu olmadığı için 2014 yılında bir hipotez olarak değerlendirilerek, öğrenci-öğretmen algıları ve deney grubu öğrencilerinin yaptığı görsel çalışmalar belli sınırlıklar içinde araştırılmıştır (Yıldım, 2014). İlginç olan şudur ki, araştırmanın okumakta olduğunuz bildiriye dönüştürülmüş bölümü, 2020 yılında tüm dünyayı etkileyen bir salgın (Covid-19) sebebiyle çevrimiçi (online) olarak sunulabilmiştir. Bildirinin yazıldığı tarih itibariyle ilk, orta ve yükseköğretimde dersler büyük ölçüde çevrimiçi olarak uzaktan yapılmaktaydı. 2019 yılında "Yedinci Kıta" başlığı altında küresel ısınma ve insan kaynaklı çevre sorunlarına vurgu yapan 19. İstanbul Bienali'nde olduğu gibi, 2020 yılında dünyayı etkileyen ölümcül Covid-19 salgınının da kavramsal sanat bağlamında değerlendirilmesi kaçınılmazdır.

Amaç ve Önem

Kavramsal sanat bugün itibariyle görsel, işitsel, yazınsal disiplinleri birlikte kullanabilen ve sürekli gelişen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Pratiktir, dikkat çekicidir, seçkinci değil seçici bir yaklaşımı öngörür. Özellikle Z kuşağı olarak ifade edilen 2000 sonrası doğumlu gençlerin yeni dijital olanaklarla erişmeleri ve yararlanmaları olası görülmektedir. Halihazırda bir takım video ve oyun uygulamalarıyla benzer etkilere maruz kalmaktadırlar. Bu itibarla, (1) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kavramsal sanata ilişkin görüşlerini belirlemek ve (2) Denizli İli örneklemimde gruplar arası görüş farklılıklarını karşılaştırmak, (3) kavramsal sanata ve uygulamalarına ilişkin öğrenme zorluklarını anlamak, (4) görsel sanatlar dersi öğretim programının geliştirilmesine katkı sunmak amaçlanmaktadır Araştırmanın önemi temel varsayımları üzerinden şu şekilde açıklanabilir:

- Kavramsal sanat, genelde eğitimi, özelde sanat eğitimini destekler.
- Kavramsal sanat çok boyutludur, dil gelişimiyle birlikte bilişsel ve devingen öğrenme süreçlerini destekler.

Sınırlıklar

Örneklem olarak 2012-2013 öğretim yılı itibariyle Denizli ilinde öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır ve bu öğrencilerin kavramsal sanat hakkındaki görüşlerini belirlemek için geliştirilen veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Ayrıca atıfta bulunulan özgün araştırmada sınırlıklar bakımından 11 öğrenci ile odak grup uygulamaları ile öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Kavramsal Sanat: Aydınlanma çağı sonrası bilimsel gelişmelerin üretime yönlendirilmesi ve enerji kaynaklarının mekanizasyonda kullanılmasıyla 18 ve 19. yüzyıllarda adına Sanayi Devrimi denilen sosyal değişimlerin önü açılmıştır. Böylece iş gücünün kentlere göçmesiyle kültür ve yaşam tarzında değişimler meydana gelmiştir. Sanat hareketlerinin bu dönemde değişim gösterdiği, yeni arayışların 20 yüzyıla doğru çeşitlendiği söylenebilir. Empresyonizmden sonra bir anlamda birbirine koşut olarak gelişen ekspresyonizm, fovizm, kübizm, sürrealizm, dadaizm gibi sanat akımlarında genel eğilimin dışavurum yönünde olduğu görülür. Ayrıca, 20. yüzyılda bir başka mecradan ilerleyen yeni sosyal gerçekçilik de kendine yer bulmuştur (İnce, 2018). Bu akımlar toplumsal ve sosyal değerleri sorunsal hale getirmiş, sorgulama ve hesaplaşma yoluna gitmişlerdir ancak kavramsal sanat bu süreçten kendini ayrıştırmaktadır. Kavramsal sanat, sanatın kendini çözümlemesi, yeniden anlamlandırma çabasıdır. Bu görüş ve anlamlandırma kendine yeten bir sanat eseri gibi, çeşitli şekillerde açığa vurulmakta, yansıyış, biçim ve türlerine göre sanat olayı sayılabilmektedir (Kınay, 1993).

Kavramsal sanat, fikir ve kavram çalışmak üzere matematik, felsefe, dilbilim alanlarından yola çıkılarak; sanat, kendi işlevinin sorgulanmasında kullanılmış ve yeni bir bilgi aracı olarak görülmüştür. Dilbilim alanında Joseph Kosuth, Matematik alanında Bernar Venet gibi örneklerden yola çıkılarak sanatın sorgulanmasına ve yeniden tanımlanmasına olanaklar sağlanmıştır. Kavramsal sanat, en geniş anlamıyla sanatı kuramsal düzlemde çözümlemeyi, yapısını araştırmayı ve yeniden tanımlamayı amaçlayan bir sanattır. Sanatçının amacı, ortaya koyduğu işle izleyicinin düşünsel ilgisini çekmektir. Bir heyecanın dışavurumu olsa da duygusal anlatımlardan kaçınır. İzleyicinin sanatı görmekle sanatçının kavramlarını anlaması o kadar önemli değildir. Elinden çıktığı andan başlayarak sanatçı, izleyicinin yapıtı algılama biçimini kontrol edemez. Farklı kişiler aynı şeyi farklı biçimlerde kavrarlar (Lewitt, 1980; Aysan, 2020).

Kavramsal sanat temelinde iki eğilimi barındırır. Bunlardan birincisi, izleyiciye bitmiş ürün sunmak yerine, yapıtın oluşum sürecini izleme olanağı vermek, ikincisi ise izleyicinin de bu sürece etkin olarak katılımını sağlamak. Dolayısıyla kavramsal sanatçı, sanatçının toplumsal bir güç olduğunu anımsatarak, onu yeniden tanımlar. Sanatçı artık toplumun politik bir gücüdür. Toplumun çok özel bir katmanı oluşturur. Buradan da toplumsal devinimi yönlendirme işlevine sıçrar (Kahraman, 1990). Sonuç olarak kavramsal sanat 20. yy'ın ikinci yarısından sonra meydana gelen; siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, sanatın yeniden tanımlanmasını ve sanatta yeni bir dil geliştirmeyi amaçlayan bir düşünce ve fikir hareketidir denilebilir.

Kavramsal Sanat Eğitimi: Kavramsal sanat eğitimi, eğitim süreçlerinde tabulaşmış, alışılmış, sıradan, gelenekçi çizgiyi kabul etmez ve sanatın ulaşılmaz, biricik olma fikrine de uzaktır. Kavramsal sanat eğitimi, sanatın ve yaşamın sınırlarını aşmaya çalışır. Sanat ve yaşam arasındaki çelişkileri ortaya çıkarmaya çalışır. Sanat bir eğitim sorunu olmaktan önce bir yaşam sorununa dönüşür. Kavramsal sanat eğitiminde toplumdaki tüm bireyler için sanata ilgi duyma, sanatçı olma ve olanaklarını yaratma isteği vardır. Yetenek artık, sanatsal yaratının vazgeçilmez koşulu olmaktan çıkmıştır. Kavramsal sanat kendini hazır bilgilerden farklı öznel bir yaşantı, gözlem ve deneyimler yoluyla elde edilen bilgileri getirmektedir (Süsoy Şimsek, 2006).

Yöntem

Özgün araştırmada var olan durumu betimlemeye yönelik olarak, tarama ve deneysel modeller birlikte kullanılmıştır. Dolayısıyla nitel ve nicel boyutları olan karma modelli bir araştırma olduğu söylenebilir. Bu bildirideki veriler, tarama yoluyla elde edilmiş nicel verilerden oluşmaktadır.

Evren / Örneklem: Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle, Denizli İlinde 529 ortaokulda öğrenim gören 14790 ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında rastlantısal yolla maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Nicel olarak yapılan taramada (survey), temsil gücünü artırmak ve genelleme yapabilmek için, il merkezi, kırsal (ilçe ve köy), devlet okulu, özel okul, sosyo-ekonomik durum gibi, vb. kriterler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım, A, Şimşek, H. 2003). Grup örneklemesinden hareketle denek örneklem olarak Denizli ili ve ilçelerinde toplam 142 öğrenciye ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın ikinci safhasında kolay ulaşılabilir örneklem kapsamında araştırmacı 20 deney grubu öğrencisi belirlemiştir.

Veri Toplama Araçları

A. Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin kavramsal sanat uygulamalarına ilişkin algılarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre çözümlenebilmesi için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Formda yer alan değişkenler; "cinsiyet, okul, ailenin gelir durumu, ailede sanat eğitimi almış kişi var mı?, ileride görsel sanatlar eğitimi almak ister misiniz?" şeklinde sıralanmaktadır.

B. Kavramsal Sanat Örneklerine İlişkin Beğeni Formu: Uzman görüşleri doğrultusunda seçilmiş 8 görsel öğrencilere gösterilmiştir. Öğrencilerin anlık algılarını tespit edebilmek için bir eğilim ölçümü yapılması düşünülmüştür. Bu sebeple; 1. Kesinlikle Beğenmiyorum - 5. Çok Beğeniyorum aralığında beşli Likert Tipi ölçeklendirme kullanılmıştır.

C. Kavramsal Sanat Örneklerine İlişkin Görüş Formu: Yarı yapılandırılmış bir formdur. Her görsel için 8 adet soru bulunmaktadır. Evet yanıtını işaretleyen öğrencilerden yazılı açıklama yapmaları istenmiştir. "Evet" yanıtını veren öğrencilerin yazılı görüşlerine ait kavramlar, betimsel içerik analizi yöntemi ile tema-kod çizelgesine dönüştürülmüştür.

Kavramsal Sanat Uygulama Örneklerinin Seçimi*:* Farklı sanatsal kategorilere göre oluşturulan görsel havuzundan öğrencilerin yaş durumu ve ilgileri dikkate alınarak aşağıdaki görseller, görsel sanatlar öğretmenleri ve akademisyenlerden oluşan bir uzman grubu tarafından seçilmiştir.

Görsel 1: Jean Dubuffet'in Fransa'da yaptığı bir dizi çizgisel renkli mekan düzenlemelerinden birisidir. İki boyutlu yüzey düzenlemelerini heykelsi formlara dönüştürerek, mizahi bir anlatımla sunar. Dinamik etkisinin öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülmüştür.

Görsel 2: Sabire Susuz'a ait Cin Ali serisinden bez giysi etiketlerini birleştirme tekniği ile yapılmış bir çalışmadır. Sabire Susuz bu imgeyi kullanarak, şu an ilk ve ortaöğretimde okuyan çocukların ebeveynlerine bir gönderme yaptığı, bir tür bellek-çağrışım çalışması olarak değerlendirilebilir.

Görsel 3: Ron Mueck'a ait 4,5 metrelik hiperrealist çocuk heykeli, Londra – Millenium Dome'daki ve Venedik Bienalindeki en başarılı çalışmalarından birisidir. Kendi yaş grubuna yakın çocuklarda merak uyandıracağı düşünülerek seçilmiştir.

Görsel 4: Jeffrey "Jeff" Koons'a ait büyük boyutlu paslanmaz çelikten ayna yüzeyli bir tür oyuncak heykeldir. Balon hayvanlar gibi sıradan nesnelerin röprodüksiyonlarını üreten sanatçının bu çalışmasının özellikle büyüklüğü itibariyle öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülerek seçilmiştir.

Görsel 5: Burhan Doğançay, seyahat ettiği şehirlerdeki duvar afişi yırtıklarından edindiği izlenimleri, soyut kaligrafik görünümler halinde "Kurdeleler Dizisi" adı altında yansıtmıştır. Eserlerinde düz zeminde üç boyutlu illüzyon yaratmıştır.

Görsel 6: Ahmet Güneştekin'in ilk olarak zemini boyadığı, daha sonra belli bir ritimle silerek veya kazıyarak figür oluşturduğu Maviye Kanat Açan Anka isimli soyutlama çalışmasıdır. Mitolojik bir kahraman olan anka kuşunun resmedildiği bu çalışma, tekniği ve renkleriyle farklılık yaratmaktadır.

Görsel 7: İsmail Eyüpoğlu'na ait, ortada gerçek bir kukla ve etrafında yağlıboya tekniğinde yapılmış kukla resimlerinin yer aldığı enstalasyon çalışmasıdır.

Görsel 8: Julien Lassort ve Matthieu Burlot'un L'homme 100 Têtes isimli çalışma bir yarışma için hazırlanmıştır. İnsan yüzleri yedi parçaya ayrılmış ve her bir parçanın çevrilmesiyle farklı portreler oluşmuş, duygular aktarılmıştır. Video sanatı olarak öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülmektedir.

Verilerin Analizi: Anket formundan elde edilen sayısal veriler, SPSS veri değerlendirme programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımı, T testi, scheffee testi gibi istatistiksel teknikler ve betimsel içerik (nitel) analizi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Kavramsal Sanat Örneklerine İlişkin Öğrenci **Beğeni Düzeyleri ve Görüşleri**



Görsel 1. Jean Dubuffet - Perigny Falbala Logologique.

Tablo 1.

Öğrencilerin Görsel-1'e İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-1	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	4	2.8
2	Beğenmiyorum	14	9.9
3	Kararsızım	29	20.4
4	Beğeniyorum	56	39.4
5	Çok Beğeniyorum	39	27.5
	Toplam (N)	142	100.0

Jean Dubuffet'e ait çizgisel ve renkli mekan düzenlemesinden oluşan yukarıdaki görsele ilişkin beğeni düzeylerine baktığımızda, formu yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 4'ü (% 2.8) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 14'ü (% 9.9) "Beğenmiyorum", 29'u (% 20.4) "Kararsızım", 56'sı (% 39.4) "Beğeniyorum" ve 39'u (% 27.5) "Çok Beğeniyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının yüksek olduğu görülmektedir.

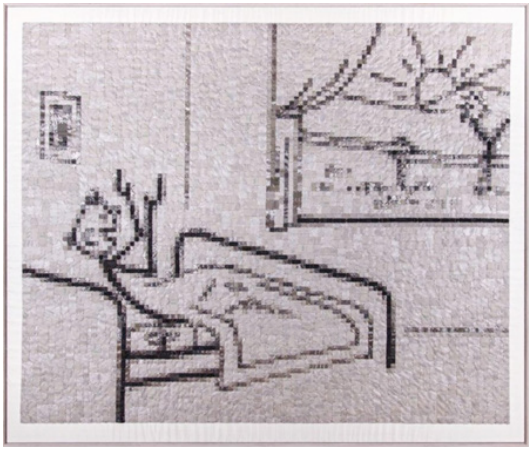
Tablo 2.

Öğrencilerin Görsel-1'e İlişkin Görüşleri.

	Görsel-1	%	Evet	Hayır	Toplam
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	87.3	12.7	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	32.4	67.6	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	7.0	93.0	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	11.3	88.7	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	82.4	17.6	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	23.9	76.1	100.0

7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	52.8	47.2	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	35.2	64.8	100.0

Sayfa sınırlaması sebebiyle, görsellere ilişkin görüşler tablolarındaki verilerde tekrara düşmemek için ayrıca betimlenmemiştir. Buna karşın, her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel içerik çözümlemelerine yer verilmiştir. Bunlar en sık tekrar eden kodlardır: 1) beğenme-etkilenme, yaratıcılık, yoğun emek ve zorluk derecesi 2) kapı ve sandalye, karışıklık, farklılık, insan sevgisi, özgürlük, kararsızlık, karamsarlık ve hayal gücü, 3) internette, televizyonda, 4) karmaşık yazılar, perspektif görünüm, çizgilerle odalarının duvarlarına), 5) ilgi çekici, değişik, merak uyandırıyor, 6) resim ve sanata ilişkin olumlu yönde görüş değişikliği), 7) etkilenme/beğenme, 8) karışık teknik, baskı, fotoğraf.



Görsel 2. Sabire Susuz - Cin Ali.

Tablo 3.

Öğrencilerin Görsel-2'ye İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-2	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	35	24.6
2	Beğenmiyorum	45	31.7
3	Kararsızım	27	19.0
4	Beğeniyorum	24	16.9
5	Çok Beğeniyorum	11	7.7
	Toplam (N)	142	100.0

Sabire Susuz'a ait etiketlerden oluşan Cin Ali isimli çalışmasına ilişkin beğeni düzeylerine baktığımızda, anketi yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 35'i (% 24.6) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 45'i (% 31.7) "Beğenmiyorum", 27'si (% 19.0) "Kararsızım", 24'ü (% 16.9) "Beğeniyorum" ve 11'i (% 7.7) "Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebebi de öğrencilerin bu çalışmayı karakalem olarak çizilmiş, kolay bir resim olarak algılamasıdır. Kumaş etiketlerle yamalama (patchwork) yöntemi ile yapılmış olması görselin piksellenmiş gibi görünmesine sebep olmaktadır. Yüzey dokusu anlaşılamadığı için boyutsuz, çok net olmayan bir resim gibi algılanmıştır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Görsel-2'ye İlişkin Görüşleri.

	Görsel-2	**%**	**Evet**	**Hayır**	**Toplam**
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	46.5	53.5	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	43.0	57.0	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	13.4	86.6	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	36.6	63.4	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	47.2	52.8	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	12.7	87.3	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	33.8	66.2	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	40.8	59.2	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) beğenme-etkilenme, yoğun emek 2) sevinç ve mutluluk 3) internette, televizyonda, 4) küçükken, çocukken ve ilkokulda, 5) merak, beğenme, ilginç-ilgi çekici, 6) resim ve sanata ilişkin olumlu yönde görüş değişikliği, 7) etkilenme/beğenme, kolay, 8) karışık teknik, kolaj, karakalem, baskı, mimari.



Görsel 3. Ron Mueck – Çocuk.

Tablo 5.

Öğrencilerin Görsel-3'e İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-3	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	44	31.0
2	Beğenmiyorum	24	16.9
3	Kararsızım	34	23.9
4	Beğeniyorum	16	11.3
5	Çok Beğeniyorum	24	16.9
	Toplam (N)	142	100.0

Ron Mueck'e ait balmumundan yapılan gerçekçi ve detaycı büyük boyuttaki çocuk heykeline ilişkin beğeni düzeylerine baktığımızda, anketi yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 44'ü (% 31.0) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 24'ü (% 16.9) "Beğenmiyorum", 34'ü (% 23.9) "Kararsızım", 16'sı (% 11.3) "Beğeniyorum" ve 24'ü (% 16.9)

"Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, kız öğrencilerin çıplak çocuk heykelini görünce utanmaları ve bazı öğrencilerin bu heykelin gerçek bir çocuk olduğunu sanmalarıdır. Araştırmacı tarafından heykelin çevresinde ayakta duranların gerçek insan oldukları vurgulanmıştır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Görsel-3'e İlişkin Görüşleri.

	Görsel-3	**%**	**Evet**	**Hayır**	**Toplam**
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	53.5	46.5	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	17.6	82.4	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	7.7	92.3	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	5.6	94.4	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	45.1	54.8	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	14.8	85.2	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	19.7	80.3	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	69.7	30.3	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) heykel, beğenme-etkilenme ve zorluk derecesi, 2) yalnızlık, bunalım ve çekingenlik, 3) internette, televizyonda, 4) derste, 5) etkilenme/beğenme, merak, ilgi çekici, değişik, 6) resim ve sanata ilişkin olumlu yönde görüş değişikliği, 7) değişik/farklı, 8) heykel, fotoğraf.



Görsel 4. Jeff Koons – Köpek.

Tablo 7.

Öğrencilerin Görsel-4'e İlişkin *Beğeni Düzeyleri.*

	Görsel-4	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	9	6.3
2	Beğenmiyorum	19	13.4
3	Kararsızım	37	26.1
4	Beğeniyorum	52	36.6
5	Çok Beğeniyorum	25	17.6
	Toplam (N)	142	100.0

Jeff Koons'a ait sosis balondan esinlenerek kurgulanmış büyük boyuttaki kırmızı renkli köpek heykeline ilişkin beğeni düzeylerine baktığımızda, toplam 142 öğrenciden, 9'u (% 6.3) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 19'u (% 13.4) "Beğenmiyorum", 37'si (% 26.1) "Kararsızım", 52'si (% 36.6) "Beğeniyorum" ve 25'i (% 17.6) "Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bunda, eserin oyuncak temalı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Görsel-4'e İlişkin Görüşleri.

	Görsel-4	**%**	**Evet**	**Hayır**	**Toplam**
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	57.7	42.3	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	31.7	68.3	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	31.7	68.3	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	7.7	92.3	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	58.5	41.5	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	16.2	83.8	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	54.2	45.8	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	54.2	45.8	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) beğenme-etkilenme, zorluk derecesi, 2) balon ve köpek 3) televizyonda, reklam, internet ve lunapark, 4 balonlarla, 5) etkilenme/beğenme, merak, değişik, 6) etkilenme/beğenme, 7) eğlenceli, etkilenme/beğenme, zor 8) heykel ve fotoğraf



Görsel 5. Burhan Doğançay – Kurdeleler.

Tablo 9.

Öğrencilerin Görsel-5'e İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-5	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	13	9.2
2	Beğenmiyorum	38	26.8
3	Kararsızım	37	26.1
4	Beğeniyorum	40	28.2
5	Çok Beğeniyorum	14	9.9
	Toplam (N)	142	100.0

Burhan Doğançay'a ait tuval resim olmasına karşın hem grafiksel hem de üç boyutlu etkisi kuvvetli olan "Kurdeleler" isimli çalışmasına ilişkin beğeni düzeylerine bakacak olursak,formu yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 13'ü (% 9.2) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 38'i (% 26.8) "Beğenmiyorum", 37'si (% 26.1) "Kararsızım", 40'ı (% 28.2) "Beğeniyorum" ve 14'ü (% 9.9) "Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Görsel 5'e İlişkin Görüşleri.

	Görsel-5	%	Evet	Hayır	Toplam
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	47.2	52.8	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	14.8	85.2	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	14.1	85.9	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	12.7	87.3	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	47.9	52.1	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	19.7	80.3	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	37.3	62.7	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	49.3	50.7	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) yoğun emek, beğenme/etkilenme, farklı, üç boyutlu, 2) kurdele ve kağıtlarla üç boyutlu çalışmalar, 3) internette, arkadaş, televizyonda 4) okulda ve derste, 5) merak, ilgi çekici, değişik 6) ilginç-ilgi çekici, değişik, 7) etkilenme/beğenme, eğlenceli, kolay 8) kolaj, karışık teknik, yağlıboya



Görsel 6. Ahmet Güneştekin - Maviye Kanat Açan Anka.

Tablo 11.

Öğrencilerin Görsel-6›ya İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-6	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	9	6.3
2	Beğenmiyorum	10	7.0
3	Kararsızım	22	15.5
4	Beğeniyorum	44	31.0
5	Çok Beğeniyorum	57	40.1
	Toplam (N)	142	100.0

Maviye Kanat Açan Anka isimli çalışmasında Ahmet Güneştekin, mavi bir fonda farklı dokular içinde sembolik olarak öne çıkan bir kuş kafası resimlemiştir. Birçok resminde görülen dairesel güneş formu ve Anka hikayesi yeniden doğuşu, dirilişi başka bir ifade ile umudu anlatmaktadır, fantastik bir anlatım içerir. Zeminde kullanılan mavinin dingin huzur veren bir renk olması ve mora çalan kırmızıların uyumlu zıtlıklara dönüşmesi görsel olarak oldukça etkileyicidir.

Resme ilişkin beğeni düzeylerine bakacak olursak, formu yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 9'u (% 6.3) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 10'u (% 7.0) "Beğenmiyorum", 22'si (% 15.5) "Kararsızım", 44'ü (% 31.0) "Beğeniyorum" ve 57 öğrenci (% 40.1) "Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Görsel 6'ya İlişkin Görüşleri.

	Görsel-6	**%**	**Evet**	**Hayır**	**Toplam**
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	84.5	65.5	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	37.3	62.7	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	13.4	86.6	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	9.9	90.1	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	68.3	31.7	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	33.8	66.2	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	47.2	52.8	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	58.5	41.5	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) beğenme/etkilenme, yoğun emek ve hayal gücü, 2) kuş, balık denizkızı ve özgürlük, 3) internette, televizyonda, 4) farklı geometrik şekillerle kedi ve çiçekler, çizgiler, 5) etkilenme/beğenme, merak, ilginç-ilgi çekici, değişik 6) değişik/farklı, resim ve sanata ilişkin olumlu yönde görüş değişikliği, 7) etkilenme/beğenme ve eğlenceli 8) yağlıboya, karışık teknik, suluboya.



Görsel 7. İsmail Eyüpoğlu – Kuklalar.

Tablo 13.

Öğrencilerin Görsel-7›ye İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-7	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	5	3.5
2	Beğenmiyorum	7	4.9
3	Kararsızım	15	10.6
4	Beğeniyorum	48	33.8
5	Çok Beğeniyorum	67	47.2
	Toplam (N)	142	100.0

İsmail Eyüpoğlu'na ait Kuklalardan oluşan yerleştirme (enstalasyon) çalışmasına ilişkin beğeni düzeylerine bakacak olursak, formu yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 5'i (% 3.5) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 7'si (% 4.9) "Beğenmiyorum", 15'i (% 10.6) "Kararsızım", 48'i (% 33.8) "Beğeniyorum" ve 67'si (% 47.2) "Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Görsel 7'ye İlişkin Görüşleri.

	Görsel-7	**%**	**Evet**	**Hayır**	**Toplam**
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	73.9	26.1	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	34.5	65.5	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	9.2	90.8	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	7.0	93.0	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	67.6	32.4	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	30.3	69.7	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	47.2	52.8	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	67.6	32.4	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) beğenme/etkilenme, yoğun emek ve değişik, 2) kukla, 3) internette, televizyonda 4) okulda, 5) etkilenme/beğenme, merak, değişik, ilginç, 6) etkilenme/beğenme, değişik, 7) etkilenme/beğenme, 8) fotoğraf, yağlıboya, heykel, karışık teknik.



Görsel-8. Julien Lassort & Matthieu Burlot – L'homme 100 Têtes.

Tablo 15.

Öğrencilerin Görsel-8›e İlişkin Beğeni Düzeyleri.

	Görsel-8	Frekans	% Dağılımı
1	Kesinlikle Beğenmiyorum	8	5.6
2	Beğenmiyorum	1	0.7
3	Kararsızım	10	7.0
4	Beğeniyorum	37	26.1
5	Çok Beğeniyorum	86	60.6
	Toplam (N)	142	100.0

Julien Lassort & Matthieu Burlot ikilisinin 100 adet insan fotoğrafından yararlanarak yaptıkları video çalışmasına ilişkin beğeni düzeylerine bakacak olursak, anketi yanıtlayan toplam 142 öğrenciden, 8'i (% 5.6) "Kesinlikle Beğenmiyorum", 1'i (% 0.7) "Beğenmiyorum", 10'u (% 7.0) "Kararsızım", 37'si (% 26.1) "Beğeniyorum" ve 86'sı (% 60.6) "Çok Beğeniyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Genelleme yapacak olursak beğeni oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Görsel 8'e İlişkin Görüşleri.

	Görsel-8	%	Evet	Hayır	Toplam
1	Sizce bu bir sanat eseri midir?	%	75.4	24.6	100.0
2	Bu çalışmada anlatılmak isteneni (konu-tema) anladınız mı?	%	59.2	40.8	100.0
3	Bu çalışmayı daha önce gördünüz mü?	%	15.5	84.5	100.0
4	Daha önce buna benzer bir çalışma yaptınız mı?	%	14.1	85.9	100.0
5	Bu çalışmayı yapan sanatçının diğer çalışmalarını da görmek ister misiniz?	%	73.2	26.8	100.0
6	Bu çalışma sanat hakkındaki görüşlerinizin değişmesine neden oldu mu?	%	35.9	64.1	100.0
7	Görsel Sanatlar dersinde bu çalışmaya benzer uygulamalar yapmak ister misiniz?	%	62.0	38.0	100.0
8	Bu çalışmanın tekniğini anladınız mı?	%	73.2	26.8	100.0

Her madde için yazılı olarak alınan öğrenci görüşlerinin betimsel çözümlemelerinde en sık tekrar eden kodlar: 1) beğenme/etkilenme, yoğun emek ve zorluk derecesi, 2) farklı insan yüzleri, eşitlik, 3) internette, okulda/derste, televizyonda, 4) okulda/derste 5) etkilenme/beğenme, merak, komik, ilginç-ilgi çekici, 6) resim ve sanata ilişkin olumlu yönde görüş değişikliği, 7) etkilenme/beğenme, eğlenceli, ilgi çekici/ilginç 8) video, fotoğraf, kolaj.

Yazılı öğrenci görüşlerine genel olarak bakıldığında, kodlanan ifadelerde tekrarlara düşüldüğü görülmektedir. Yaş grubu itibariyle bu normal bir durumdur. Yüzler videosunda "eşitlik" gibi soyut kavramları yakalayan öğrenciler olmuştur. Özgün araştırmada betimsel analizlere daha geniş yer verilmiştir. İlginç bir şekilde öğrencilerin emeğe çok değer verdikleri görülmektedir. Buradan kafalarında *sanat* ile *ustalık* arasında ilgi kurdukları söylenebilir. Buna mukabil yaratıcılığın görüşlerde daha az yer bulması değerlendirmeye muhtaç bir durumdur. Kodlar, temaya dönüştürüldüğünde 4 başlık altında toplandığı görülmektedir:

a- sanatçı faktörü, b- biçimsel (görsel) nitelik, c- uygulama güçlüğü, d- alımlama/duygusal etki.

2. Öğrencilerin kişisel bilgi verilerine göre kavramsal sanat örneklerine ilişkin beğenileri

2.1. T testi sonuçlarına göre,($t_{(140)}$= 1.97, p<.01) fark anlamlı olmamakla birlikte, kız öğrencilerin beğenileri ($\overline{X}$ =28.58), erkek öğrencilerin beğeni toplam puanından ($\overline{X}$ =26.95) yüksektir.

2.2. Öğrencilerin görsel beğeni toplam puan ortalamaları, okullara göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Beğeniler arası farkların hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Denizli/Babadağ Müşerref Yılmaz Ortaokulu ($\overline{X}$=28.50), Denizli Merkez Ortaokulu ($\overline{X}$=28.13) ve Denizli/Tavas Sait Kalaycıoğlu Ortaokulu'nun ($\overline{X}$=31.85) diğer okullara göre görsel beğeni toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3. Öğrencilerin görsel beğeni toplam puan ortalamaları, gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak beğeniler arası farkların hangi gelir durumu arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, gelir durumu yükseldikçe beğeni puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu durumun tek istisnası araştırmanın yapıldığı dönemde (4000tl ve üstü) yüksek kabul edilen gelir durumudur.

2.4. Ailesinde sanat eğitimi almış öğrenci sayısı yalnızca 6'dır. Dolayısıyla 142 denekten 136'sının ailesinde doğrudan sanat eğitimi almış birinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu 6 öğrencinin görsellere ilişkin beğenilerinin ($\overline{X}$=27.90), ailesinde sanat eğitimi almış kimse bulunmayanlara göre yüksek çıkması ($\overline{X}$=27.33) beklenen bir durumdur ama istatistiksel olarak anlamlı değildir.

2.5. Fark anlamlı olmamakla beraber ileride görsel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrencinin beğenisi ($\overline{X}$=28.76), istemeyen öğrencinin beğenisine göre ($\overline{X}$=27.06) daha yüksektir. Bu durum sadece ilgi ile beğeni arasındaki ilişkiyi teyit etmektedir.

3. Öğrencilerin kişisel bilgi verilerine göre kavramsal sanat örneklerine ilişkin görüşleri

3.1. Beğenide olduğu gibi kız öğrencilerin görüş toplam puanları ($\overline{X}$=26.87), erkek öğrencilerin görüş toplam puanlarından ($\overline{X}$=22.36) yüksektir. Bu durum t testi sonuçlarına göre (t(140)=2.86, p<.01), istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bu bulguya bakarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre görseller hakkında daha çok olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Kız öğrencilerin biyolojik olarak erken olgunlaşmaları, soyutlama becerilerinin gelişmesi, renk duyarlılığı gibi faktörlerin etkilediği düşünülmektedir.

3.2. Öğrencilerin görsel görüş toplam puan ortalamaları, gelir durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Görüşler arası farkların hangi gelir durumu arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, gelir durumu en düşük olanlardan, orta gelir grubuna doğru görüş puan ortalamalarının düzenli arttığı anlaşılmaktadır. Gerek görsellere ilişkin beğeni, gerekse görüşlere bakıldığında refah düzeyi artığında bir ilişkiden (korelasyon) söz edilebilir. Genel olarak orta gelir kuşağındaki öğrencilerin benzer duyarlık gösterdikleri görülmektedir. Ekstrem bir durum gözlenmemiştir.

3.3. Ailede sanat eğitimi almış öğrencinin görüşü ($\overline{X}$=27.17), ailede sanat eğitimi almamış ($\overline{X}$=24.83) öğrenciye göre daha olumludur. Bu bulguya bakarak, ailesinde sanat eğitimi almış birey bulunan öğrenci görseller hakkında daha olumlu görüş bildirmiştir sonucu çıkarılabilir.

3.4. İleride görsel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrencilerin görüşü ($\overline{X}$=28.01), ileride görsel sanatlar eğitimi almak istemeyen öğrencilerin görüşüne göre ($\overline{X}$=22.10) daha olumludur. T testi sonucuna göre (t(140)=3.86, p<.01) aradaki fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bu durum kişisel ilgi, eğilim ile görseller hakkında olumlu görüş arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır. Bu tür öğrencilerin tespiti ve ailelerinin yönlendirilmesi önem arz etmektedir.

4. Deney grubu öğrencilerinin kavramsal sanat örneklerine ilişkin beğeni düzeyleri ve görüşleri

4.1. Yüksek lisans tezi olarak yapılan özgün araştırmanın deney grubunda bulunan 20 öğrenciye görseller hakkında bilgi verildikten sonra beğeni puanlarında anlamlı bir artma olduğu görülmektedir (t(19)=2.64, p<.05). Öğrencilerin tüm görseller hakkında bilgi verilmeden beğeni toplam puan ortalaması $\overline{X}$ = 24.15 iken, görseller hakkında bilgi verildikten sonra beğeni toplam puan ortalaması $\overline{X}$ = 28.35'ye yükselmiştir.

Tablo 17.

Öntest-Sontest Beğeni Toplam Puanlarının T Testi Sonuçları.

Ölçüm	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	P
Öntest	20	24.15	5.85	19	2.64	.016
Sontest	20	28.35	4.55			P < .05'e göre Fark Anlamlı

Öğrenciler, başlangıçta beğendikleri çalışmalar hakkında bilgi aldıktan sonra da aşağı yukarı aynı düzeyde beğenmeyi sürdürmüşlerdir. Bu sebeple, görsel bazında ele alındığında 1, 3, 4, 6, 8 nolu görsellerde beğeniye ilişkin fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. İstisna durum, tereddüt ettikleri, kolay çizilmiş buldukları ya da yeterince anlamadıkları 2,5,7 nolu görsellerde ortaya çıkmıştır. Görsel 2'de Sabire Susuz'a ait Cin Ali çalışması hakkında bilgi verildikten sonra beğeni puanlarında anlamlı bir artma olduğu görülmektedir (t(19)=6.28, p<.01). Öğrencilerin görsel hakkında bilgi verilmeden beğeni toplam puan ortalaması $\overline{X}$ =1.45 iken, görsel hakkında bilgi verildikten sonra beğeni toplam puan ortalaması $\overline{X}$ =3.60'a yükselmiştir. İsmail Eyüpoğlu'na ait Görsel 7'de ise anlamlılık durumu ters yöndedir. Çalışma hakkında bilgi verildikten sonra beğeni puanlarında düşüş görülmektedir. Aradaki fark ise, t(19)=2.20 p<.05'e göre anlamlıdır. İlk gördüklerinde çok parçalı olması sebebiyle çalışmayı çözümleyemedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilere görseller hakkında bilgi verildikten sonra görüş puanlarında da anlamlı bir artma olduğu görülmektedir, ($\overline{X}$ = 28.80 - $\overline{X}$ = 36.10, t(19)=2.77, p<.05). Deney grubunun ayrıca kavramsal sanat uygulaması yapmış olması, deneyimleme olanağı sunduğu için öğrenme açışında öntest -sontest farkının anlamlı olması beklenen bir durumdur.

Sonuçlar

- Beğenme oranı en yüksek olan görsel, Julien Lassort & Matthieu Burlot'un video (Görsel 8) çalışmasıdır. Çok beğenilmesinin sebebi, bir video-art olarak sürekli değişen insan yüzlerinin akıcı, dinamik ve dikkat çekici olmasına bağlanabilir. Beğenme oranı en düşük olan görsel, Sabire Susuz'ın çalışmasıdır. En az beğenilme sebebi ise; Cin Ali figürünün öğrencilere basit (kolay yapılabilir) gelmesi dolayısıyla sanatsal bir form olarak algılanmamasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu çalışmaya ilişkin deney grubunun beğeni ve görüşleri anlamlı düzeyde değişmiştir. Jean Dubuffet'e ait çizgisel ve renkli mekan düzenlemesi (Görsel 1), Ahmet Güneştekin'e ait mavi bir fonda resmedilen fantastik anka kuşu (Görsel 6) ve İsmail Eyüpoğlu'na ait kuklalardan oluşan enstalasyon çalışması (Görsel 7) öğrencileri etkilendiği diğer çalışmalardır.
- Dubuffet'e ait çizgisel soyut mekan düzenlemesi şeklinde kompoze edilmiş çalışma (Görsel 1) ve Ahmet Güneştekin'e ait dokusal yoğunluğu olan fantastik Anka Kuşu (Görsel 6) özgünlük ve yoğun emek gibi kriterlerden dolayı öğrenciler tarafından sanatsal bulunmuştur. Her iki eser biçimsel tekrarları bakımından benzer karakterler göstermektedir. İç içe geçmiş eğri ve dinamik çizgiler ve bunların oluşturduğu soyut formların yanında gerçeklikle bağlantıları bulunmaktadır. Dubuffet'in çalışmasında mekan, Güneştekin'in çalışmasında kuş figürü bağlayıcı unsurlar olarak görülebilir. Yaş grubunun özelliği dikkate alındığında yarı gerçekçi, fantastik formların öğrencileri etkilediği görülmektedir.
- Öğrencilerin, çalışmada anlatılmak isteneni anladıklarına ilişkin görüşlerinin oranı Julien Lassort & Matthieu Burlot'un video çalışması (Görsel 8) dışında % 50'in altında kalmıştır. Buna göre, çoğunlukla anlaşılmadığı söylenebilir. Deney grubunda bilgi verilmesi ve uygulama yaptırılması neticesinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkması, başlangıçta anlaşılmadığını teyit eder niteliktedir.
- Öğrencilerin büyük bir kısmı bu görselleri daha önce görmediklerini belirtmiştir. Jeff Koons'un çalışmasını (Görsel 4) daha önce gördüğünü gören öğrencilerin oranı diğer görsellere göre daha yüksektir. Bunun sebebi, Jeff Koons'a ait balondan yapılmış köpek heykelini öğrencilerin internet, televizyon (reklam) veya lunapark'ta görmelerinden kaynaklanmaktadır.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu Görsel Sanatlar dersinde bu tür çalışmalar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Sabire Susuz'un çalışmasına benzer çalışma yapanların oranı biraz daha yüksektir. Çünkü, Cin Ali (Görsel 2) isimli çalışma öğrencilere tanıdık gelmiş, küçükken, çocukken ve ilkokulda benzer çizimler yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer görsellere benzer çalışma yaptığını söyleyen öğrencilerin sayısı azdır ama yapan öğrenciler okulda veya derste benzer çalışmalara yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
- Dubuffet'in yaptığı diğer çalışmaları görmek isteyen öğrenci oranı yüksektir. Sebebi ise; çalışmanın çok beğenilmesi, ilgi çekici ve farklı bulunması, belki de mekansal bir düzenleme olduğu için öğrencilerin merak etmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, Ahmet Güneştekin, İsmail Eyüpoğlu, Jeff Koons ve Julien Lassort & Matthieu Burlot'un diğer çalışmalarını yine aynı sebeplerle görmek istediklerini belirtmişlerdir. Sadece Sabire Susuz, Ron Mueck ve Burhan Doğançay'ın diğer çalışmalarını görmek isteyen öğrenci sayısı %50'ye yakın orandadır. Bu öğrenciler de sanatçıların diğer çalışmalarını görmek istemektedir. Öğrencilerin bu tür çalışmaları beğendiği, merak ettiği ve görmek istediği anlaşılmaktadır.
- Tüm görsellerde resim ve sanata yönelik olumlu yönde görüş değişikliği olduğunu belirten öğrenciler bulunmaktadır. Özellikle, Ahmet Güneştekin'e ait Maviye Kanat Açan Anka, İsmail Eyüpoğlu'na ait Kuklalar ve Julien Lassort & Matthieu Burlot'a ait L'homme 100 tetes isimli çalışmaları gördükten sonra sanat hakkındaki görüşlerinin değiştiğini belirten öğrencilerin oranı diğer görsellere göre daha yüksektir.
- Öğrenciler derste çizgisel ve renkli mekân düzenlemeleri, üç boyutlu çalışmalar ve video çalışmaları yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi, bu tür çalışmalardan etkilenmeleri ve bu tür çalışmaların eğlenceli, değişik, kolay ve ilgi çekici olmasından kaynaklanmaktadır. Ron Mueck'in Çocuk isimli çalışmasına benzer çalışma yapmak isteyen öğrenci oranı çok düşüktür. İnanç ve kültürel sebeplerden dolayı çıplak figüre karşı öğrencilerin mesafeli olması bu tür bir çalışmaları yapmak istemeyenlerin sayısını arttırmıştır.
- Heykel ve video çalışmalarının kolay anlaşıldığı, iki boyutlu yüzey çalışmalarının ise karıştırıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili nitel veriler bu görüşü destekler niteliktedir. Öğrencilerin kişisel bilgi verileri ile kavramsal sanat örneklerine ilişkin beğeni düzeylerine ve görüşlerine bakıldığında; kız öğrencilerin beğeni toplam puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Görsel beğeni toplam puana bakarak bütün okullarda görsellerin genelde beğenildiği görülmektedir. En yüksek gelir durumuna sahip olanlar ve gelir durumunu belirtmek istemeyenler dışında gelir durumu yükseldikçe görsel beğeni puanlarının da yükseldiği dikkat çekmektedir. İleride görsel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrencilerin istemeyenlere göre daha yüksektir.
- Kız öğrencilerin görüş toplam puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrenciler görselleri daha çok beğendikleri gibi görseller hakkında daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Denizli/Serinhisar Ortaokulu ve Denizli-Tavas Sait Kalaycıoğlu Ortaokulu'nun görsel görüş toplam puanları diğer okullara göre daha yüksektir. Bu durumu etkileyen okuldaki olanaklar ve/veya öğretmen faktörü olabilir.
- Ailesinde sanat eğitimi almış kişiler bulunan öğrenciler ile almamış kişiler bulunan öğrencilerin dağılımı dengesiz olsa da, ailesinde sanat eğitimi almış kişiler bulunan öğrencilerin görsel görüş puanları daha yüksektir. İleride görsel sanatlar eğitimi almak isteyen öğrencilerin görsel görüş toplam puanları, almak istemeyen öğrencilere göre daha yüksektir.

Ön test ve son test uygulamaları sonunda deney (çalışma) grubu öğrencilerin kavramsal sanat örneklerine ilişkin beğeni düzeylerine ve görüşlerine bakıldığında; öğrencilere kavramsal sanat hakkında bilgi verildikten sonra, öğrencilerin görsel beğeni toplam puanları ve görsel görüş toplam puanları yükselmiştir.

Öneriler

1. Görsel sanatlar dersi eser analizi konusu kapsamında öğrencilere kavramsal sanat örnekleri göstererek öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmaları ve sanatta yeni ifade olanaklarını tanımaları sağlanmalıdır.
2. Sanat eğitiminin güncel boyutunun anlaşılması bakımından programda kavramsal sanata ilişkin konulara yer verilmeli ve kazanımlarda belirtilmelidir.

3. Çağdaş sanat uygulamaları ile öğrencileri buluşturan etkinlikler düzenlenmelidir. Geziler sadece müze ziyaretleriyle sınırlı tutulmamalı, Bienal ve benzeri uluslararası sanat sergilerine gidilmeli veya sanal müze olanaklarından etkin bir şekilde yararlanılmalıdır.
4. Kavramsal sanat çalışmaları ile öğrencileri bir araya getirme imkanlarının olmadığı durumlarda öğretim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Son yıllarda çeşitli öğretim alanlarını destekleyici uzaktan eğitim modelleri yaygınlaşmıştır. Kurumsal anlamda bu tür olanaklardan yararlanarak, kavramsal sanatla ilgili web portalı oluşturulmalı ve güncel tutulmalıdır. Fatih ve benzeri teknoloji tabanlı eğitim destek projeleri kapsamında genelde sanat eğitiminin özelde ise kavramsal uygulamalarına yer verilmesi sağlanmalıdır.
5. Yaş grubu itibariyle 8. sınıf öğrencilerin resim uygulamaları yapmaktan uzaklaştıkları bir evrede, ilgilerini çekecek güncel konu ve olgularının sıkça yer aldığı kavramsal sanat çalışmalarına yönlendirmek, sanatla olan bağlarının kopmaması için önemli bir araç ya da gereklilik olarak görülmelidir.
6. Kavramsal sanat, yapısı gereği çok disiplinli yapılandırmacı öğretim yaklaşımları ile uyumluluk gösterir. Tek boyutlu veriye göre daha çok şey söyleyen görsel, işitsel ve metinsel verilerin harmanlanmasına olanak verir. Bu bakımdan süratle kavramsal sanatla ilgili öğretim modellemeleri yapılmalıdır.

Kaynakça

Aysan, Ş. (2020). *Kavramsal sanat.* 10 Ekim 2020 tarihinde, https://www.sanattanimitoplulugu.org/Kavramsal_Sanat.htm adresinden yararlanılmıştır.

Cesareo, M. (2017). *Rhythm 0, marina abramovic, 1974.* 10 Ekim 2020 tarihinde, https://zoomoncontemporaryart.com/2017/10/17/rhythm-0-marina-abramovic-1974 adresinden yararlanılmıştır.

İnce, B. (2018). *Sanat eleştirisi ders notları*, Denizli.

Kahraman, H. B. (1990). Sanatta konvansiyonel tradisyonel İlişkilerine bakışlar, resim - kavramsal sanat açısından. *Hürriyet Gösteri, Sayı: 125.*

Kınay, C. (1993). *Sanat tarihi.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Lewitt S. (1980). *Kavramsal Sanat Üzerine Paragraflar - Sanat olarak Betik*. Çev. *Şükrü Aysan* İstanbul: Sanat Tanımı Topluluğu Yayını.

Süsoy Şimşek, E. (2006). *Kavramsal Sanatın Resim Sanatı Tanımını Etkileyişi ve Resim-İş Eğitimine Getireceği Katkılar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yıldım, E. (2014). İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersinde kavramsal sanat uygulamalarına ilişkin algılar (denizli ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

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

Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinde Teknolojiden Faydalanma Durumunun Belirlenmesi

*Prof.Dr.Ali Osman ALAKUŞ, Dicle Üniversitesi, Türkiye,*aliosman@dicle.edu.tr

Dilek GÜNEŞ EGİN, Diyarbakır,Türkiye , dilek-a-21@hotmail.com

Öz

İnsanlığın yaşam serüveninin başladığı ilkel çağlardan, teknolojinin merkeze alındığı günümüze kadar resim sanatı bir ifade aracı olarak kullanılmıştır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılayarak yaşam kalitelerini yükseltmeyi amaçlayan bilim ve teknolojinin baş döndüren hızına yetişmeye çalışan dijital yerliler olarak nitelendirilen küreselleşen dünya insanı, estetik ihtiyacını sanat ile karşılamaktadır. Bilgi çağında anlık değişimlerin hızına ulaşmada en büyük rolü teknoloji üstlenmektedir. Teknolojik aletlerin uygun kullanımı bilgi edinme sürecine ivme kazandırır. Nitelikli insan gücü toplumların en önemli zenginliğidir. İnsan gücü kaynağı eğitim yoluyla geliştirilir. Eğitim yoluyla bireysel potansiyele işlerlik kazandırmak ve bireyin yeteneklerini geliştirmek amaçlanır. Eğitim yoluyla geliştirilmesi amaçlanan insan gücü toplumların en önemli kaynaklarından biridir. Özel yetenekli genç kuşağı doğru ivme, içsel motivasyon ve estetik duyarlılık gibi olguların merkezinde eğitmek başarı ile sonuçlanacaktır. Küresel dünyada sanatın evrensel diliyle konuşan, sanatçının izleyicisiyle hızlı ve etkili bir iletişim kurabilmesi için teknolojinin merkezinde kaliteli bir sanat eğitimi gereklidir. Bu araştırma ile öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde, eleştirel düşünmelerinde, problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve sosyalleşmelerinde büyük role sahip olan görsel sanatlar dersinde çağın temel gereksinimleri arasında yer alan teknolojinin kullanılıp kullanılmadığını özel yetenekli öğrencilerin görüşlerini alarak belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırmada nicel araştırma türlerinden tarama araştırması yapılmıştır. Diyarbakır BİLSEM'e devam eden 11-13 yaş seviyesi 74 öğrenciye, araştırmacı tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Anketi uygulanmıştır. Verilerin SPSS 22.0 programı ile frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Görsel Sanatlar Anketinin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,85 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 25'i kız, 49'u erkektir. Öğrencilerin 60'ı genel yetenek alanında, 14'ü özel yetenek (görsel sanatlar-müzik) alanında kayıtlıdır.

Araştırma sonucunda görsel sanatlar dersinde çağın gerekliklerinden olan ve anlık değişimlerin yaşandığı çağın hızına ulaşmada temel gereksinimlerden olan teknolojik araçların kullanıldığı fakat görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanım oranının düşük olduğu görülmüştür.

Abstract

Determination of Science and Art Center Students' Utilization of Technology in Secondary School Visual Arts Course

Technology plays the biggest role in reaching the pace of instance changes in the information era. Appropriate use of technological devices impetus the process of obtaining ingormation. Manpower resource which is the most important wealth of society is developed through education. It is aimed to make the individual potential workable and improve the individual's abilities through education. Educating the speacially gifted young generation at the center of such facts as correct impetus , instinct motivation and aesthetic sensivity will result in success. For artist, speaking with the universal language of art in global world, a quality and education is required in the center of technology in order to communicate quickly and efffectively with his/her audience.

With this research it is aim to determine by taking the opinions of students with speacial talents whether the technology which is one of the basic requirement of the age, is used in the visual arts which has a great role in the cognitive development, critical thinking, problem solving skills and socialization of information.Research, the scan survey which is one of the types of quantitative research was conducted. The visual arts survey developed by the researcher with the help of expert opinion was carried out to 74 students at the age of 11-13 who continue to Diyarbakır Science and Art Center. Frequency and percentage analysis of the data is done with SPSS 22.0 program. The reliability coefficient of the visual arts survey (Cronbach's Alpha) is determined as 0.85. 25 of the

students who participate in the study is female and 49 is male. 60 of the students are registered in the General Talent Area and 14 of students are registered in the Special Talent (picture, music) fields.

As a result of research it has been observed that, technological tools, which are the requirement for reaching the speed of the age of instant changes are used but the rate of using smart board in the visual arts lesson is low.

Keywords: *Visual Arts. Speacial Talent, technology, Smart Board*

Giriş

Anlık değişim ve gelişimlerin yaşandığı küreselleşen dünyada bilim ve teknolojinin ışığında yaşam kalitesini yükseltme arayışında olan gelişmiş toplumlar, en etkili gücün insan gücü olduğu bilinciyle ülkelerini ileri düzeylere ulaştırmada rol sahibi olan özel yetenekli olarak nitelendirilen bireylerin eğitimlerine büyük önem vermektedirler. Bakioğlu ve Levent (2013) özel yetenekli bireyleri tanımlarken geleceğin akademisyenleri, bilim adamları, askeri liderleri ve yaratıcı sanatçıları olacağı için bu bireylerin eğitimleriyle ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceğinin tehlikeye atılmış olacağını ifade etmektedirler. Özel yetenekli çocukların erken yaşta ilgi, yetenek ve potansiyellerinin belirlenmesi, eğitimlerinde doğru kararların alınmasını ve geleceklerinin doğru yönlendirmesini destekler (Bildiren, 2018). Bildiren, potansiyelleri beslenmeyen çocukların üretkenliklerinin kaybolabileceğinin, uyumsuzluklar yaşayabileceklerinin onlara uygun programların uygulanmasının, potansiyellerinin ortaya çıkmasındaki temel faktörlerden birini oluşturduğunu ifade etmektedir. Psiko-pedagojik açıdan çocuğu tanıtmaya yarayan bir ölçüt olan resim aynı zamanda çocuğun zekâsı, kişilik ve yakın çevre özelliklerini de yansıtan bir ifade aracı olması bakımından önemlidir (Yavuzer, 2014). Çocuk resimleri bireyin kendisini sözel olarak tam anlamıyla ifade etme olgunluğuna erişemediği küçük yaşlarda bile iç dünyasının, hayalleri ve istekleri hakkında çevresiyle iletişim kurmak üzere iç dünyasının kapılarını aralar. Tesadüfî gibi düşünülen ve anlamsız görünen her çizgi aslında çocuğun sanatsal gelişim basamaklarıdır.

Görsel sanatlar eğitimi öğrencilerin sanatsal ifadelerini zenginleştirmelerine, iç dünyalarını aydınlatmalarına, duygu ve zevklerini sorgulamalarına olanak sağlamaktadır. Kendini doğru ifade etme imkânı bulan birey için yeteneği doğrultusunda başarı kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Disiplinler arası yaklaşımın temel taşı olan görsel sanatlar dersi amaç ve kapsamı öğrencilerin sanatsal gelişimleri için bir gereklilik olduğundan dolayı temel dersler arasında yer almaktadır.

MEB' de (2018), "bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir " ifadesi yer almaktadır. Görsel sanatlar dersinde Öğrencinin duygu ve düşüncelerini iki boyuta yansıtarak izleme imkânı bulması onu monotonluktan durağanlıktan kurtarır. Öğrencinin sanatsal yaratıcılık sürecinde aktif olması biçimlendirdiği materyaller ile gerçekleştirdiği uğraşı onun deşarj olmasını sağlayarak rahatlatır. Görsel sanatlarda özel yetenekli öğrencilerin toplumsal olaylara karşı duyarlılıklarını, farkındalıklarını yetenekleri doğrultusunda ortaya koydukları sanatsal ifadelerinde bulmak mümkündür. Bu araştırma görsel sanatlar dersinde teknolojiden faydalanılma durumunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırmadır.

Dünyada özel yetenekli bireylerin eğitimi konusundaki uyanış Sovyetler Birliği'nin 1957 yılında ilk uzay aracı Sputnik' i fırlatmasından sonra Avrupa ülkeleri uzay teknolojilerinde neden Rusya'dan geride kaldıklarını araştırmalarıyla başlamıştır. Avrupa ülkelerinin araştırmaları sonucunda Rusya'nın üstün yetenekli çocukların eğitimlerine erken yaşlarda başladığını görmüşlerdir. Bunun sonucunda Avrupa ile beraber bütün dünyada üstün yetenekli çocukların eğitimleriyle ilgili olarak yapılan çalışmalar sürat kazanmıştır (Öğünmez, 2015). Literatürde Türkiye'de özel yeteneklilerin eğitiminin tarihçesine bakıldığı zaman Osmanlı Devleti dönemindeki Enderun Mektepleri karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı devleti dönemindeki Enderun Mektepleri üstün yeteneklilerin eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Enderun mekteplerinin eğitim sistemi Platon'un filozoflarını yetiştirme tarzına benzemektedir. Platon'un seçkinler eğitimi üstün yeteneklilerin eğitimlerinin başlangıcıdır (Akkutay, 1984). Türkiye'de özel yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılmıştır. Özel yetenekli öğrenciler okul öncesi dönemden tanılanmaya başlanmaktadır. Özel yetenekli olarak tanılanan öğrenciler BİLSEM' de ortaöğretimden mezun oluncaya kadar seviyelerine uygun

eğitim almaktadırlar. Özel yetenekli olarak tanılanan öğrenciler devam ettikleri ortaokullarda normal zekâ seviyesine sahip diğer akranlarıyla eğitimlerine devam etmektedirler. BİLSEM'e başvuran öğrencilere öncelikle grupla zekâ testi yapılır. Bu aşamada başarılı olan öğrencilere bireysel testler uygulanır. Bireysel zekâ testlerinde başarılı olan öğrenciler son olarak mülakata alınırlar. BİLSEM öğrencisi olmaya hak kazanan öğrenciler beş aşamadan oluşan eğitim programına alınırlar. Programların ilki iki ay süren *uyum* programıdır. İkinci program bir yıl sürecek olan *destek eğitimi* programıdır. Üçüncü program öğrencilerin bütün alanları tanımalarına olanak sağlayan ve üç eğitim öğretim dönemi süren *bireysel yetenekleri fark ettirme* programıdır. Dördüncü program özel yetenekleri geliştirme programıdır. *Proje üretimi ve yönetimi*, beşinci ve son programdır. Özel yetenekli öğrenciler ortaöğretimden mezun oluncaya kadar bu programa devam etmektedirler. Türkiye'de 81 ilde 135 BİLSEM mevcuttur. (BİLSEM Tanılama Kılavuzu 2018-2019).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde teknolojiden faydalanma durumlarını belirlemektir.

Alt amaçlar

BİLSEM'e kayıtlı ortaokul öğrencilerinin;

- yaşlarını, cinsiyetlerini ve yetenek alanlarını,
- GSA' da yer alan "eğitim ortamı" ve "materyal" alt boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modeli, konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara denir (Akt: Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014. Fraenkel ve Wallen, 2006.).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Diyarbakır BİLSEM' e kayıtlı 100 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak devamsız olan 26 öğrenciye ulaşılamadığı için araştırmaya 74 kişi katılmıştır. Buna göre, araştırmanın çalışma grubu BİLSEM'e kayıtlı 5-8. sınıfta öğrenim gören (11-13 yaş grubu) 25'i kız, 49'u erkek olmak üzere 74 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak bizzat araştırmacı tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Anketi (GSA) kullanılmıştır. GSA iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler başlığı altında özel yetenekli öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş ve yetenek alanına yönelik kişisel sorular yer almaktadır. İkinci bölümde görsel sanatlara yönelik 30 maddelik soru yer almaktadır. GSA geliştirilirken önce konu ile ilgili literatür taranmıştır. Daha sonra ortaokullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi hakkındaki görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda bir madde havuzu oluşturulmuştur. 36 soru maddesinden oluşan taslak GSA içerik geçerliği açısından değerlendirilmek üzere Dicle Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümündeki öğretim üyelerine sunulmuştur. Yapılan her bir değerlendirme sonucunda 6 madde anketten çıkarılarak 30 maddelik GSA hazırlanmıştır. GSA'da yer alan maddelerin dağılımı şöyledir: 7 madde öğrenci, 3 madde *eğitim ortamı*, 3 madde *zaman*, 2 madde *materyal*, 10 madde öğretim programı ve 4 madde öğretmen alt boyutunda yer almaktadır. Ankette yer alan maddelerinin tamamı olumludur. GSA 3'lü Likert Tipindedir (Ek: 1). GSA'nın güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,85 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

GSA uygulanmadan önce yetkili birimlerden gerekli izinler alınmıştır. GSA katılımcılara elden dağıtılmış ve tekrar elden toplanmıştır. Veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlanması

Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	(f)	(%)
Kız	25	33,8
Erkek	49	66,2
Toplam	74	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 74 öğrencinin 25 (%33,8)'inin kız, 49 (%66,2)'unun erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	(f)	(%)
11	34	45,9
12	27	36,5
13	13	14,6
Toplam	74	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 34 (%45,9)'ünün 11, 27 (% 36,5)'sinin 12, 13 (% 17,6)'ünün ise 13 yaş grubu öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yetenek Alanlarına Göre Dağılımı

Yetenek Alanı	(f)	(%)
Genel Yetenek	60	81,1
Özel Yetenek (Görsel Sanatlar-Müzik)	14	18,9
Toplam	74	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 60 (%81,1)'ının genel zihinsel alanda, 14 (%18,9)'ünün ise özel yetenek alanında (görsel sanatlar ve müzik) alanında özel yetenekli öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Eğitim Ortamı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 4.

Ortaokullarda Görsel Sanatlar Dersinin Atölyede İşlenip İşlenmediğine İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar dersini atölyede mi işlersiniz?	**(f)**	**(%)**
Evet	55	74,3
Kısmen	2	2,7
Hayır	17	23,0

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, "Görsel sanatlar dersini atölyede mi işlersiniz?" sorusuna öğrencilerin %74,3'ü evet, %2,7'si kısmen, %23,0'ı hayır cevabını vermiştir. Evet cevabını veren öğrencilerin çoğunlukta olması görsel sanatlar dersinin atölyelerde işlendiğini gösterse de hayır cevabı veren öğrenciler de mevcuttur. Öğrenme ortamının uygunluğu eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında kilit noktalardan biridir. Görsel sanatlar dersinin amaçlarına ulaştırılabilmesi için en temel gereksinimi uygun öğrenme ortamı olan donanımlı sanat atölyeleridir. Sanat atölyelerinin sanat eğitimi açısından önemini Kırışoğlu (2005) her öğretim durumunun, bu öğretimin gerçekleşeceği ortama bağlı olduğunu ve çalışma yeri, ders araç ve gereçleri çevre düzeninin sanatın öğretimini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Karabulut (2008) da öğretim sürecinde sanat eğitimi üzerinde duranların belki de en önemli işlevinin öğrencinin yaratıcılığını artıracak ortamları ona sunmak olduğunu düşünmektedir. Gökay ve Özdemir'in (2007) araştırmalarında çoğu okulda atölye bulunmadığı, bulunan atölyelerin de yeterli donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2007) da çalışmasında sanat eğitimi veren kurumların mimari yapılarının eğitime elverişli olmadığı, dersliklerin yeterli donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özgökçe'nin (2017) araştırmasında ortaokullarda sanat atölyelerinin nicelik ve nitelik yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.

Ortaokullarda Görsel Sanatlar Dersinde Teknolojiden Faydalanılma Durumuna İlişkin Bulgular

Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanır mısınız?		**(f)**	**(%)**
Evet	16	21,9	
Kısmen	6	8,2	
Hayır	51	69,9	
Görsel Sanatlar dersinde teknolojiden faydalanır mısınız?			
Evet	29	39,2	
Kısmen	23	31,1	
Hayır	22	29,7	

Tablo 5'teki bulgulara göre; "Görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanır mısınız?" sorusuna öğrencilerin %21,9'u evet, %8,2'si kısmen, %69,9'u hayır cevabını vermiştir. Akıllı tahtalar çağımızın temel ihtiyaçları arasında sayılabilen teknolojik aletler arasında eğitim kurumlarında büyük işlevi olan araçlardandır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre görsel sanatlar dersinde akıllı tahtalardan faydalanılmadığı görülmektedir. Akgün (2018) araştırmasında, sanatsal düzenleme ilke ve elemanları konusunun akıllı tahta ile anlatılmasıyla öğrencilerin başarılarında önemli bir artış olduğunu görmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin ders motivasyonunu arttıran bir etmen olarak akıllı tahtanın eğitim ve öğretimde faydalı bir eğitim aracı olduğunun gözlemlendiğini ifade etmiştir. Görsel sanatlar dersinin bilgi edinme sürecinde akıllı tahtalar ile işlenmesi öğrenme sürecine artılar katacaktır.

"Görsel sanatlar dersinde teknolojiden faydalanır mısınız?" sorusuna öğrencilerin %39,2'si evet, %31,1'i kısmen, %29,7'si hayır demiştir. %39,2 oranındaki evet ve %31,1 oranındaki kısmen cevabı öğrencilerin çoğunluğunun görsel sanatlar dersinde teknolojiden faydalandığını göstermektedir. Hayır cevabı veren öğrencilerin oranı da göz ardı edilmeyecek bir orandır. Kırışoğlu (2009), yeni teknolojilerin etkileşimli erişim

ağı içindeki gücü günümüzde öğrenciye inanılmaz olanaklar sunduğunu ve öğrencinin bu yolla bilgiye çok çabuk ulaşacağı gibi, tasarım yapma ve tasarım yapma sürecinde pek çok olasılıkları kolayca deneme olanağı bulabileceğini ifade etmektedir. Akgün'ün araştırma sonuçları arasında teknoloji kullanımının ortaokul görsel sanatlar dersinin kazanımlarının gerçekleştirilmesinde fayda sağladığı sonucu yer almaktadır. Murathan Yiğitel (2009) okullarda teknolojik araç, gereç ve görsel materyallerin eksikliğinin, insanların görsel ve estetik eğitimini amaçlayan bu derslerin verimli olmasını engellediğini ifade etmektedir. Özgan ve Tekin (2011) araştırmaları sonucunda günümüz okullarında hala araç-gereç sıkıntısı yaşandığını vurgulamış ve sınıflara projeksiyon, bilgisayar ve internet gibi araç-gereçlerin temin edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Materyal Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Tablo 6.

Ortaokullarda Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar dersinde farklı malzeme kullanır mısın?	**(f)**	**(%)**
Evet	48	64,9
Kısmen	19	25,7
Hayır	7	9,5

Tablo 6'daki bulgulara göre; "Görsel sanatlar dersinde farklı malzeme kullanır mısın?" Sorusuna öğrencilerin %64,9'u evet, %25,7'si kısmen, %9,5'i hayır demiştir. Cevaplara göre öğrencilerin çoğunluğu görsel sanatlar dersinde farklı malzeme kullanmakta, bir kısmı ise görsel çalışmalarını yaparken aynı malzemelerden yararlanmaktadırlar. Görsel sanatlar öğretimi araç ve gerece dayalı bir süreçtir. Kırışoğlu (2005), sanat çalışmalarında yalnız kalem, kâğıt ve boyanın yeterli olmadığını; kil, ağaç, alçı, karton, kumaş parçaları vb. doğal, yapay, artık her türlü gerecin bu dersler için kullanıldığını ifade etmektedir. Görsel materyallerle zenginleştirilmiş bir görsel sanatlar dersinde öğrenciler daha ilgili ve yaratıcı olabilirler (Deveci Danış, 2007). Çocukların öğrenme biçimlerine uygun olarak mümkün olduğu kadar çok çeşitte materyal kullanılmalıdır (Dağlıoğlu, 2010).

Merak duygusuyla başlayan ve ürün oluşturma aşamasına kadar devam eden yaratıcılık sürecinde birey bilişsel, ruhsal ve fiziksel olarak aktiftir. Sanatsal yaratıcılık anlık bir duygu değişimi ürünü değildir. Yaratıcı ve çözümleyici düşünme becerisiyle oluşturulan bilişsel ve düşünsel etkinliklerin rol oynadığı bilgi devşirme sürecidir. Materyal ve teknik farklılıkları öğrenme sürecini monotonluktan kurtarır; öğrencinin ilgisini canlı tutar; seçeneklerin fazlalığı ifade özgürlüğü sağlar denilebilir.

Tablo 7.

Ortaokullarda Görsel Sanatlar Dersinde Kullanılan Tekniklere İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar dersinde farklı teknik kullanır mısın?	**(f)**	**(%)**
Evet	49	66,2
Kısmen	16	21,6
Hayır	7	12,2

Tablo 7'deki bulgulara göre; "Görsel sanatlar dersinde farklı teknik kullanır mısın?" Sorusuna öğrencilerin %66,2'si evet, %21,6'sı kısmen, %12,2'si hayır demiştir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin çoğunluğu görsel sanatlar dersinde kendilerine ifade özgürlüğü ve çeşitliliği sağlayacak olan farklı teknikler kullanmaktadırlar. Farklı teknikler uygularken estetik kaygı güdülerek gerçekleştirilen sanatsal ifadeler ile görsel şölen eşliğinde ifade zenginliği sağlanır. Bu durum eğitim sürecini durağan olmaktan kurtarır. Öğrencilerin öğretim sürecini iyi ve mutlu hissederek geçirmelerini sağlar. Ürün oluşturma sürecinde öğrencilerin özgüven kazanması, duygularını özgürce ifade edebilmeleri hem normal hem de normalin üstünde bir zekâ kapasitesine sahip olan özel yetenekli öğrenciler için itici güç görevi görmektedir. Özel yetenekli öğrencileri üretime, ifade zenginliğine ve başarıya götüren bu itici güç toplumu da kalkınma ile ödüllendirecektir.

Sonuçlar ve Öneriler

- Görsel sanatlar dersi atölyelerde işlenmektedir. Görsel sanatlar dersi çoğunlukla atölyelerde işlense de atölyesi bulunmayan okullar da mevcuttur.
- Görsel sanatlar dersinde çağın gerekliliklerinden olan ve anlık değişimlerin yaşandığı çağın hızına ulaşmada temel gereksinimlerden olan teknolojik araçlar kullanılmaktadır fakat görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanım oranı düşüktür.
- Öğrenme ortamının uygunluğunun süreci başarıya ulaştırmada önemi dikkate alınarak görsel sanatlar dersinin atölye ortamında işlenmesine önem verilmelidir, atölyesi olmayan okullarda atölye oluşturulması için okul yetkililerinin görsel sanatlar öğretmenlerine yardımcı olmaları önerilmektedir.
- Bilgi edinme sürecinde akıllı tahta kullanılması dersin daha kalıcı ve etkili olmasını sağlayacaktır. Akıllı tahta kullanımına önem verilmesi önerilmektedir.
- Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırmada etkili olan, öğrencilere ifade zenginliği sağlayan ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olan farklı malzemeler kullanılmaktadır. . Öğrencinin sanatsal yaratıcılık sürecinde aktif olması biçimlendirdiği materyaller ile gerçekleştirdiği uğraşı onun deşarj olmasını sağlayarak rahatlatır.
- Öğrencilere ifade zenginliği sağlayacak olan malzeme ve teknik kullanımı konusunda her öğrencinin ilgisi doğrultusunda farklı malzeme kullanımına dikkat edilmelidir. Malzeme ve teknik belirlenirken öğrenci istekleri, ders süresi ve öğrenme ortamının uygunluğu dikkate alınmalıdır.

Kaynaklar

Akgün, E. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinde Yer Alan Kazanımların Gerçekleşmesinde Gelişen Teknolojik Materyallerin Katkısına İlişkin Görüşleri. Doktora Tezi.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektepleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Bakioğlu, A. & Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler. Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 1(1), 31-44.

Bildiren, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. Ankara: Pegem.

BİLSEM Tanılama Kılavuzu 2018-2019

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Deveci Danış, E. İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Estetik Beğeninin Geliştirilmesinde Materyal Kullanımının Yeri, Önemi ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya

Coşkun, B. (2007). Görsel Sanatlarda Üstün Yetenekli Çocukların Sanat Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi 40 (186), 72-84.*

Gökay, M., & Özdemir, Ş. S. (2007). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.26*

Karabulut, N. (2008). Duygusal zekânın sanat eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki işlevleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 21, 81-85.*

Kırışoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim; görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem.

MEB (2018). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Murathan Yiğitel, M. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Çağdaş Sanat Akımlarının Öğretiminde İnteraktif Cd'nin Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öğünmez, M. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Sanatsal Gelişim Özellikleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özgökçe, A. (2017). Ortaokul 5-8. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yavuzer, H. (2014). Çocuğu tanımak ve anlamak. İstanbul: Remzi.

Covid-19 Pandemi, Öğrenci Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Sivas

sukranblt@gmail.com

Dr.Öğretim Üyesi Şükran BULUT

Özet

İçinde bulunduğumuz günlerde, dünyadaki tüm insanlar Covid-19 pandemi nedeniyle uzunca bir süre duraksama yaşasa da yoluna devam edebilmenin yollarını aramaktadır. Dünya içindeki virüsü dışına attı ve tüm insanlık bundan maddi, manevi payını aldı. Mart ayında ülkece Covid-19 ile tanıştığımızda algılamak, anlamak ve sindirmekte zorlandık. Tüm mesleklerde olduğu gibi biz akademisyenler de neyi, nasıl yapabiliriz? Diye düşündük! Önce kendi sağlığımız, ailemizin sağlığı için endişelendik ve korunmak için nasıl tedbirler alabiliriz? Düşüncesiyle, kaygı içinde kendimizi televizyon başında, internet ortamında sürekli uzman görüşlerini dinlerken bulduk. Dinledikçe yorulduk ve kafamız karıştı, pandeminin hızlıca yayılması ile eğitim-öğretim bir anda kesintiye uğramıştı. Pandemi tüm insanları eve kapatıp elini, kolunu, sanki bağlamıştı.İlk şoku atlatıp düşünmeye başladığımızda sorgulamaya da başlamıştık. Acaba bundan sonra hayatımız nasıl devam edecekti? Yüzlerce öğrencimiz vardı ve onlara ulaşmak bilgilendirmek gerekiyordu. Peki onların internet imkanları var mıydı? Bilgisayarı, interneti olmayan pek çok öğrencimiz vardı, online eğitimden söz ediliyordu, alt yapımız buna uygun muydu! Pekçok çözülmesi gereken sorun vardı.İşte buradan hareketle öğrencilerimizle iletişimi sürdürüp onların kendilerini iyi hissetmeleri için 7/24 iletişimde olduk. Bu çalışma resim bölümünde okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları mesajlarla, yaptıkları resimlerden oluşmaktadır. Seçkisiz yöntemle resimler kullanılmıştır. Soru-cevap, düz anlatma yöntemi kullanılarak, öğrencilerin mesajlarına göre aktarılmış, resimleri de bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Covid-19, Pandemi, virüs, maske, tasarım, öğrenci,*

An Overview of Student-Focused Activities in the context of Covid-19 Pandemic

Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education / Sivas

sukranblt@gmail.com

Şükran BULUT (Ph.D.)

Abstract

Nowadays, people from all around the globe are looking for ways to return to some semblance of normal after a long period of suspense caused by the Covid-19 pandemic affecting the whole world. Put figuratively, the world now threw out its virus, with the whole humanity suffering tangible and intangible consequences as a result. When Turkey had to face the reality of Covid-19 in March 2020, the society had some trouble in perceiving, understanding, and grasping the scale of the threat. Just like the rest of the society, the academic staff also thought about what to do in response. Literally everyone was concerned about their own health and the health of family members, so they thought about the protective measures available. This led everyone to listening to experts on TV, or doing some research on the internet. But listening to experts and doing research often take some toll, and cause some confusion. Against this background, educational activities were also suddenly disrupted. Pandemic had effectively locked all people in their homes, tying their hands. When the first shock

was over, another question came to occupy the minds: What kind of a life would we have in the aftermath of all these? We had hundreds of students, and we had to reach out to them, and provide them solid information. But not all these students had the means of connectivity to allow us to reach out to them. Many students lacked a computer or an internet connection. Online education was often mentioned, but there were also questions about the capabilities of the infrastructure we had. We had so many problems to respond to. Against this background we did our best to maintain communication with the students, to make them feel better in the face of the unknown. This study is a compilation of the messages written and pictures drawn by junior year students in the Painting Department. The pictures included were chosen randomly. Q&A and plain narrative were used as the main elements of the methodological approach, presenting the pictures in line with the essence of the messages by the students, shaping the interpretation accordingly.

Keywords: *Covid-19, pandemic, virus, mask, design, student*

Amaç

Bu çalışmanın amacı; Resim-İş Öğretmenliği Bölümü III. öğrencilerinin Covid-19 pandemi döneminin kendi üzerlerinde yaratmış olduğu etkiyi sanatsal çalışmalarına nasıl aktardıklarını gözlemlemektir. Betimsel analiz yoluyla da çalışmalarını değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan seçkisiz (rastgele) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği "Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında görüşme, odak, grup görüşmesi ve gözlem" yöntemleri ile "bunların yanında çeşitli türdeki belge, yazışmalar, fotoğraflar gibi" nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan verilerden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek; 2005,s.88). Özellikle öğrencilerin online ders sırasında yapmış oldukları çalışmalarının içinden Covid-19 için yaptıkları resimler seçilmiştir. "Araştırmacı alandaki bireylerle güvene dayalı ve etkili bir iletişim kurabilir (Yıldırım ve Şimşek; 2005, s.87) maddesinden hareketle, " öğrencilerle telefon ve mail yoluyla görüşme yapılmış, Denzin'in "nitel araştırmada geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri olan ***çeşitleme"*** bu araştırmada kullanılmıştır. "Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşme yoluyla teyit edilmesi ya da görüşmede ortaya çıkan bazı sonuçların gözlem yoluyla teyit edilmesi, çeşitlemeye bir örnek oluşturabilir" (Denzin'den Akt: Yıldırım ve Şimşek; 2005, s.94) görüşmelerin konuyla ilgili bölümleri araştırmanın içerisine aktarılmış, yaptıkları resimleri bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi iken örneklem, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı III. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Sınırlılıklar

Sadece Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı III. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

GİRİŞ

Tüm dünyada son zamanlarda yaşanan Covid-19 pandemisi bizim için ilk olsa da dünya tarihi için pandemi vakaları ilk değildir. M.Ö.ve M.S. zamanlarda pek çok topluluğun sonunu getiren pandemiler bugün basit görünen, tedavisi olan, aşısı bulunan, o günün koşullarında ise çaresi olmayan, bulaşıcı hastalıklardı. 1800' lü yıllarda İrlanda'da yaklaşık bir milyon insanın salgından hayatını kaybetmesine sebep olan şeyin ise patatesde görülen bir tür mantar hastalığına bağlı olduğu ve patatesin tek besin olarak tüketildiği İrlanda'da insanlara ölümcül hastalığın patatesden bulaştığı bilinmektedir. Daha sonra tek besin kaynağı patatesi yiyemeyen insanların açlıktan perişan oldukları ve öldükleri tarihi kayıtlara geçmiştir.Yaşananların unutulmaması içinde İrlanda'da ölen insanların anısına o günleri anlatan fakir, aç, sefil haldeki çaresiz insan heykelleri yapılarak cadde üzerine dikilmiştir



Görüldüğü gibi yaşananlar ne kadar kötü olursa olsun sonunda sanatsal ifadeyle ele alınarak kalıcı anıtsal işlere dönüştürülmüştür. Sanat; her ortamda, durumda herkesin ihtiyacı olan sağaltan, iyi gelen, asırlarca ayakta kalabilen, geçmişi bu güne bağlayan güzel, etkili onarıcı, yapıcı ve kalıcı olan şeydir. Sözün anlamını yitirdiği yerde sanat kendini farklı şekillerde gösterir. Müzik, dans, resim, tiyatro, sinema vd. plâstik sanatların her alanında insanlar kendilerinden bir şeyler bulurlar.Bu pandemi sırasında tüm dünyadaki sanatçılar evlerinin balkonlarında müzik çalışmalarını yaparak herkese moral olup, ilham verdiler.

Günümüzde Covid-19'un nasıl bir virüs olduğunu öğrenmek, aşı geliştirmek, ölümleri durdurabilmek için çalışan bilim insanları var ve virüs hakkında pek çok araştırma yapılmaktadır. Ülkelerin, aşıyı ilk bulan olma yolunda çabaları vardır. Rusya devlet başkanı aşıyı bulduklarını ve ilk aşı denemesini kendi kızı üzerinde yaptıklarını söyleyerek aşının güvenilirliğini dünyanın gözü önünde kanıtlamak isteyen tavrıyla dikkat çekmiştir. Diğer yandan da konuyla ilgili yayın çıkartmak için uğraşan bilim insanları, eğitimciler, sosyologlar, psikologlar, doktorlar tedaviye yönelik bilinenler, denenenler, çaresiz kalınan tedavi yöntemleri üzerine konuşan yüzlerce profesör, doktor, bilim insanı umut vermeye ve umutlarını tüketmemeye çalışmaktadır. Sosyal medyada, televizyonlarda konuşan bilim kurulu üyeleri, gazeteciler,hemen her meslekten insan konuyu sürekli inceleseler bile ortada bilinmeyen bir virüs ve çaresizlik görülmektedir. Bu durum toplumu derinden etkilemektedir. Diğer yandan ise sanat çalışmalarına ilham verecek kadar merak uyandırmaktadır. Bizi ilgilendiren eğitim ve öğretim için etkileri, insan sağlığına yapmış olduğu deformasyonlar, hijyen koşulları, ondan nasıl korunabiliriz? Bulaşmasını engelleyebilir miyiz? Herkes mutlaka pandemiye yakalanacak mı? Gibi pek çok soru ile boğuşmaktayız. Tüm dünyada pandemi vakaları hala sürekli artmaktayken ilk şoku atlatan bilim insanları art arda kendi alanlarıyla alakalı araştırmalar yapmaya başlamışlar, sonuçlarını ise kısa süre sonra yayınlayacaklardır.

Covid-19 Üzerine Dünyada Yapılan Çalışmalar

Örneğin; Sarel Havenga şu anda Vaal Teknoloji Üniversitesi Teknoloji Transferi ve İnovasyon Bölümü›nde çalışıyor."Covıd-19'de uzaktan mobil öğrenme ve teknoloji entegrasyonunun uygulanmasına tpack sürüş değerlendirmesinin kullanımı" isimli bir araştırmayı sürdürmektedir. Önümüzdeki günlerde bu çalışmanın sonuçlarını yayınlamış olacaklardır (https://www.researchgate.net/profile/Sarel_Havenga).

Yine şu anda yürütülen başka bir çalışma ise Amerika Birleşik Devletlerinin Minnesota eyaletinde yapılan bir projedir. "Urban Art Mapping: Covid-19 Street Art", başlığı bu olan ve içeriği Kentsel Sokak Sanatı Haritalarını

çıkartmak amacıyla yapılan projenin yürütücüsü Sanat Tarihçi Dr. Heather Shirey Amerika Birleşik Devletleri Minessota şehrinde St.Thomas Üniversitesinde çalışmakta ve Minnesota'da yaşamaktadır.

Dr. Heather Shirey'nin başlattığı bu araştırmanın iki başlığı vardır biri "Covid-19 sokak sanatı" diğeri ise "George Floyd Anti Racist Street Art Database" başlığıyla George Floyd 'un öldürülmesiyle ortaya çıkan faşist ırkçı saldırılara tepkisel olarak gelişen sokak sanatı Mural ve Graffiti çalışmalarını görüntülemek, arşivlemek ve bir yayın çıkartmak üzere başlatılan bu çalışmaya Minnesota ve çevresindeki sanatçılar, akademisyenler, serbest sokak sanatı yapanlar, sanat öğrencileri, kısacası sokak sanatıyla ilgili hemen herkesin katılması teşvik edilmiştir. Fakat esasen çalışmaların merkezi Minessota ve yakın çevresidir. Dünyanın uzak bir ülkesinden katılan katılımcı sayısı çok azdır.

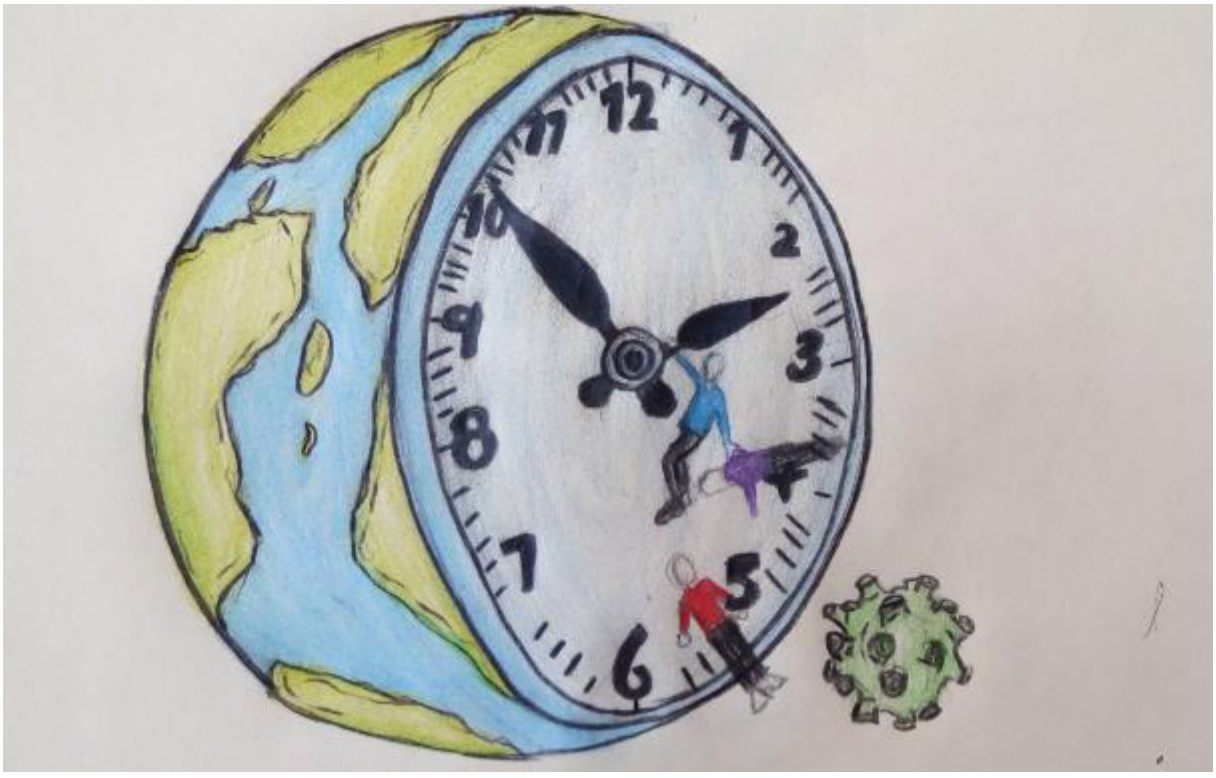


Resim- 2- Covid- 19'u sokak resmi olarak yapan sanatçı onu tablo halinde asarak bir sanat galerisinde sergilemiş ve bunu da duvar resmi şeklinde sokakta yıkık bir binanın duvarına çizmiştir. (Sanatçı, Şükran Bulut tarafından Sivas'da yapılan bu çalışma St.Thomas Üniversitesi Minnesota Amerika'da Kentsel Sokak Sanatı Haritaları adlı projede yer almıştır) 2020

Öğrencilerin İçinde Bulundukları Durumu Anlatan Yazıları

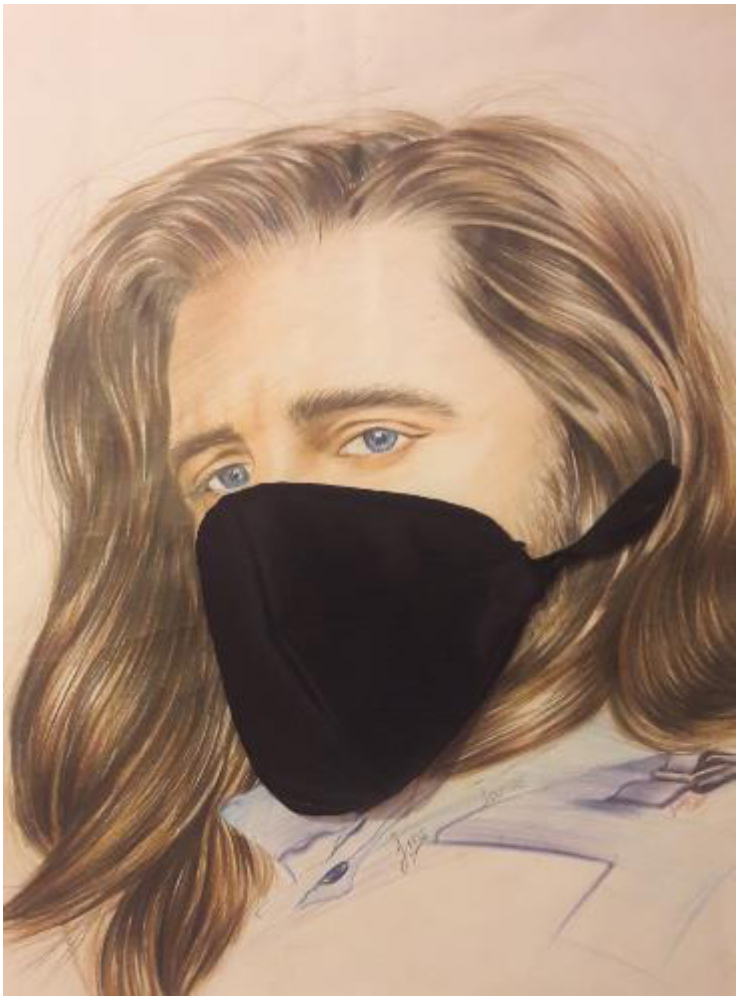
Gerçekten de öğrencilerin kaygı ve korkuları, sevdiklerinin hastalanması ve onları kaybetmek üzerineydi bunu açıkca gönderdikleri mesajlarında dile getirmekten çekinmediler. Telefondan yazdıkları mesajlarında okula pandemi öncesinde devam ederken sürekli birşeylerden şikayetçi olduklarını ama şimdi okulu, arkadaşlarını normal sınıf ortamını, atölyede çalışmayı çok özlediklerini söylediler. Üniversiteye gelirken sabah erkenden

pandemi öncesinde devam ederken sürekli birşeylerden şikayetçi olduklarını ama şimdi okulu, arkadaşlarını normal sınıf ortamını, atölyede çalışmayı çok özlediklerini söylediler. Üniversiteye gelirken sabah erkenden kalkmakta zorlandıklarını, verilen ödevi zamanında yapmadıkları için mazeret ürettiklerini, şimdi ise evden çıkamamanın onlar için ne kadar zor geldiğini bu durumun psikolojilerini bozduğunu asla eskiye dönememe korkusu yaşadıklarını ifade ettiler. "Aslında biz sahip olduklarımızın farkında değilmişiz, ne güzel günlermiş ve bunların hepsi bir anda geçmişte kaldı. Birden yurttan çıkıp eve döndük, yurda, okulumuza geri döneceğimizi sanıyorduk. Her şeyimiz, boyalarımız, fırçalarımız hatta bazılarının bilgisayarı yurtta kaldı. Online dersleri nasıl yapacağız? Verilen ödevleri yapmamız mümkün değil, yanımızda malzeme yok, sokağa çıkamıyoruz yasak!Her yer kapalı ve çoğumuzun interneti yok!"Bu ve buna benzer pek çok ifade ile kendilerini anlatmaya ve içinde bulundukları durumu anlamaya çalıştılar. Özellikle resim III öğrencilerinin samimi anlatımlarından yola çıkarak yapılan bu çalışmanın amacı öğrencilerin pandemi dönemindeki algılarını anlamaya çalışmak ve nasıl etkilendiklerini yaptıkları çalışmalara ve sözlere bakarak değerlendirmektir.



Resim-3- Öğrenci çalışması / Kâğıt üzerine kuru boya çalışma 2020

"Covit-19 için benden resim yapmam istenilseydi böyle bir çalışma yapardım çünkü dünyayı kaplayan bir virüs var, ben dünya ve saat çizerek dünyadaki insanların zamanla birer birer yok olduğunu anlatmak istedim. İnsanların bir an önce salgının ciddiyetinin farkına vararak, bu zamanlarda hem birbirimize destek olarak hem de zamanın kıymetini bilerek sağlıklı bir şekilde evde kalmalarını anlatmak adına böyle bir çalışma yaptım. *Evde kal*! Başlıklı çalışmasıyla öğrenci, insanların arasındaki ilişkilere dikkat çekerken bu dönemde birbirlerine destek olmaları gerektiğinden söz etmiş. Zamanın çok kıymetli olduğunu insanların zamanla yok olduklarını evde kalarak zamana karşı koyabileceklerini yani aslında hayatta kalma şanslarının artacağını anlatmaya çalışmış.



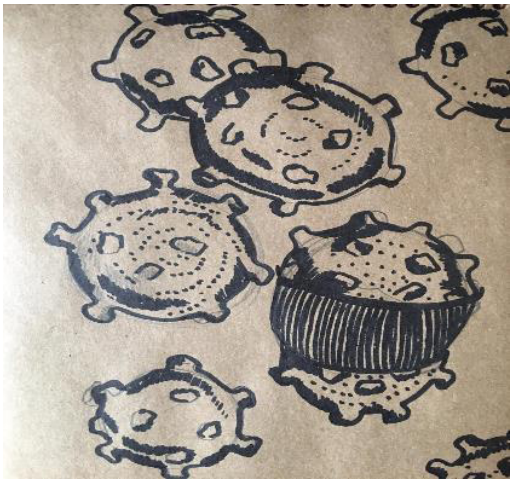
Resim-4 – Öğrenci çalışması /Kâğıt üzerine kuru boya çalışma 2020

" Bir Covid-19 sergisine davet edilsem ve benden bir çalışma isteseler bu yukardaki süper kahramanın yüzüne takılmış gayet normal görünen bir çalışma ile katılırdım. Aslında biz bu resmi bir adet maske ve bir yüz olarak görebiliriz ama göremediklerimiz var hem de fazlasıyla evrensel bir virüs tehdidi ile karşı karşıya kaldığımızda maalesef süper kahramanların bile fiziksel, psişik vb. yeteneklerinin dışına çıkarak daha fazlasını yapması gerekir. Belki kendileri dirençli olabilirler ama normal insanlar tedbir almadıkları süreç içerisinde savunmasız ve kendilerine ne olacağı belirsiz. Bu durumda ise asıl gücün, iyi niyetli olarak bu durumu başımızdan def etmenin çaresini aramak fikir üretmek olduğudur. Süper güçleriyle bizi kendilerine hayran bırakan bu kahramanların artık fikir önderliğiyle bize yol göstermeleri gerektiğini düşünüyorum". Öğrenci biraz daha hayali kahramanlar ile konuyu ele almış en büyük vurgusu süper kahramanların bile yeteneklerinin dışına çıkarak maske kullanmak zorunda olduklarından söz etmiştir. Virüs karşısında süper kahramanların bile gücü yoktur maske takmalısınız demeye getirmiş. Onların da normal insanlara örnek olması gerektiğini maske takarak bir şeylere öncülük etmeleri gerektiğini anlatmaya çalışmıştır. Kaygı durumu yüksek olduğundan medet umduğu şeyin süper kahramanlar olması kaçınılmaz gibi görülmektedir.



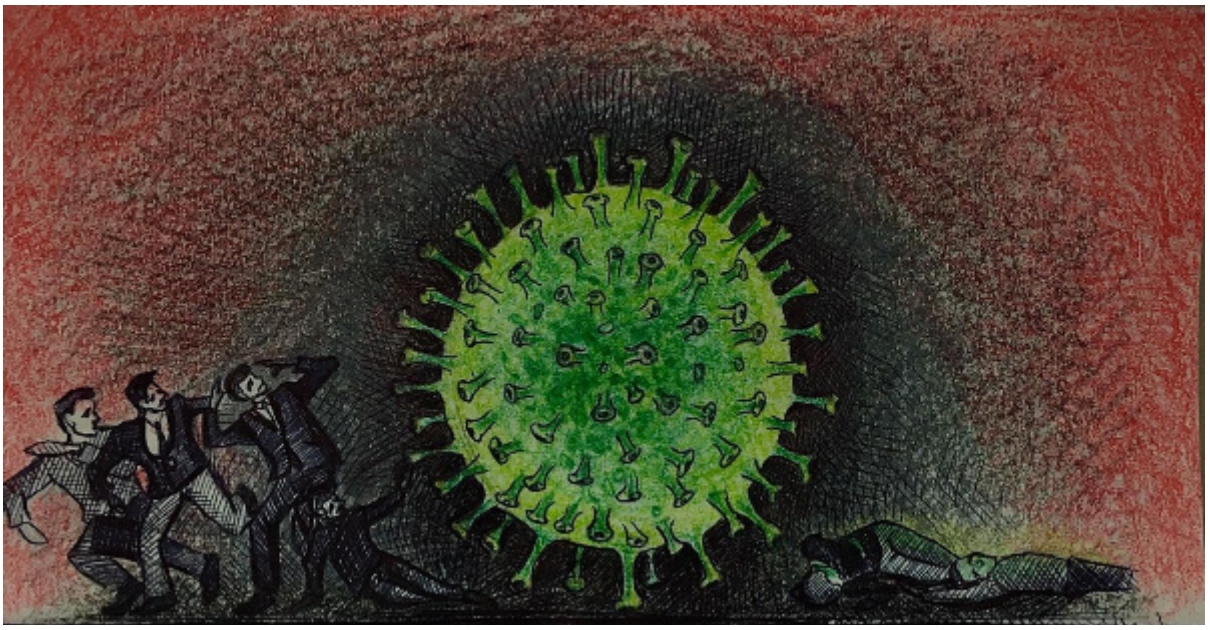
Resim-5 – Öğrenci çalışması /Üç boyutlu çalışma karışık teknik/2020

"Covid-19 virüsünün mutasyona uğratılmış geliştirilmiş özellikle toplumun belli bir kısmını etkileyecek şekilde tasarlanmış bir proje olduğunu, bizim halktan bireyler olarak projeye dâhil olup olumsuz yönde etkilenmeden proje kurbanı olmamaya yönelik tepki çekecek bir çalışma yapmak isterdim". Bu öğrenci virüsün doğal yollardan ortaya çıkmış olabileceğine inanmadığını, bunun bir proje olduğunu söyleyerek oldukça şüpheci ve güvensiz yaklaşmıştır. Kurban olmamak ve tepki çekmekten söz eden öğrenci kendisini kurban olarak görmekte ve olumsuz etkilenmekten oldukça kaygılanmaktadır yani hastalığa yakalanmak endişesi taşımaktadır. Tepkisini gösterecek bir çalışma yapabilmeyi, böylece projeyi hazırlayanlara bir mesaj vermeyi yani bir anlamda sizin oyununuzu anladım ve bunu bozuyorum tepkimi çalışmamla herkese ilan ediyorum, anlamında bir mesaj vermek istemektedir. Sanki içinde biriken öfkesini bu şekilde dışarıya atacaktır.



Resim-6- **Öğrenci çalışması** / kâğıt üzerine pilot kalem ile çalışma 2020

Öğrenci virüsü sosyal medya üzerinden gördüğü haliyle kendince yorumlayarak pilot kalemle çizerek ifade etmiştir. Biraz mizahi yaklaşarak virüslerden birine maske takmıştır. Hem sosyal mesafenin olmadığını hem maskesiz olmanın pandemi vakalarını arttırdığını vurgularken bulaşın artmaması için de maske takmanın gerekli ve zorunlu olduğuna, sosyal mesafenin önemine ayrıca dikkat çekmek istemiştir.



Resim-7-Öğrenci çalışması/ kâğıt üzerine kâğıt üzerine tükenmez ve kuru boya çalışması 2020.

"Bu çalışmada anlatmak istediğim; Covid-19 ile insanların virüsle olan mücadelesini göstermeye çalıştım. Bir tarafta tedbirli davranıp, kaçarak yaşamını devam ettiren insanları diğer tarafta ise tedbirlerini almayıp ya da bünyesi bu virüse dirençli olmayan insanları anlatmak istedim".

Öğrenci iki farklı bakış açısıyla çalışmasını yapmıştır. Mücadele edenler, kendilerini koruyabilmek için gerekli önlemleri alan, sorumluluğunun farkında olan virüsten kaçmaya çalışan insanlar ile önlem almayan ve bünyesi dirençli olmayanların başlarına gelecekleri anlatmayı seçmiş.



Resim-8-Öğrenci çalışması/ Tıbbi maske üzerine guaj boya ile Frida Kahlo çalışması 2020



Resim-9-Öğrenci çalışması/ Hazır malzeme (Maske) üzerine asamblaj ve boya ile Frida Kahlo canlandırması (Enstalasyon) 2020



Resim-10-Öğrenci çalışması/ Tıbbi malzeme üzerine guaj boya çalışma 2020

Öğrencinin maske üzerinden sorguladığı farklı fikirleri "Biz kimiz? Ne hissediyoruz? Hislerimizi ne kadar ifade edebiliyoruz? İşte, kimliğimiz bu sorulara cevap veriyor aslında. Ve biz kendimizi ifade edebilmek için çeşitli şeyleri araç olarak kullanıyoruz. Bunlar bazen kelimeler, bazen davranışlarımız ve bazen de somutlaşmış şeyler olabiliyor. İnsanlar maskelerini ya eğlenmek için ya da gizlenmek için kullanır.

Maske kullanımı çok eski zamanlara dayanır. İlkel ve yerel kabileler dini amaçlarla kullanıyordu. Peki biz ne için kullanıyoruz? Bence günümüzdeki her insanın maskesi var ama somut değil. Somut maskeleri daha çok eğlenmek için ya da tasarım için kullanıyoruz. Duygularımızı ifade etmekten korktuğumuz ve bu nedenle

maskelerin arkasına gizlenme gereği duyduğumuz bir çağdayız. İnsan düşüncelerinden ve hissettiklerinden ibarettir. Ve her zaman bunların açığa çıkmasını istemeyiz. Bu yüzdendir ki maskeler bizim kurtarıcılarımızdır.

'V For Vandetta' filminde geçen 'Bu maskenin altında görünenden fazlası var. Bu maskenin altında bir fikir var ve fikirlere kurşun işlemez!' sözü durumu özetlemiş". Öğrencinin bağlantı kurduğu film ile günümüzde içinde bulunduğumuz Covit-19 pandemisi arasındaki ilişki biraz öfke ve çaresizliğe karşı koyma hali ve savunmaya ihtiyaç duyma durumunun özeti gibidir. Öğrenci bu süreçte yoğun kaygı durumunu bol bol kitap okuyarak, spor yaparak ve resim çalışarak değerlendirmiştir. Sağlığına özen göstermiş, beslenmesine dikkat etmiş kilo vererek daha iyi hissettiğini ifade etmiştir. Kendi kişisel gelişimine katkı sağlayan bir süreçten doğru faydalandığını ve bir nebze de olsa bunun kendisine iyi geldiğini belirtmiştir.



Resim - 11-Öğrenci çalışması / Tıbbi maske üzerine guaj boya ile Van Gogh Çalışması 2020



Resim -12-Öğrenci çalışması / Tıbbi maske üzerine guaj boya ile Salvador Dali çalışması 2020



Resim-13-Öğrenci çalışması/ kâğıt üzerine kuru boya çalışması 2020 Covid-19 Maskesini dünyaya karşı çıkaran bir virüs.



Resim-14-Öğrenci çalışması/ kâğıt üzerine karışık teknik, keçeli kalem, kuru boya, karakalem çalışması 2020

"İnsan nereye, dünya oraya" isimli bu çalışma; insanlık için öngörülen yeni dünya yaşamını anlatıyor.

" İnsan dünyanın içinde yaşayan bir varlık, buna rağmen yaşadığı yeri çoğu kez dikkate almadan sadece kendini düşünerek hareket ediyor. Bu hareketlerin sonucunda da tüm insanlar etkilenebiliyor. Bunun en büyük örneği şu anda içinde bulunduğumuz salgın dönemi. İnsanlar bu dönemde hijyen, temizlik, sosyal/fiziki mesafeler gibi konularda farkındalık kazandı ve bilinçlenme gerçekleşti. Bu resimde anlatılmak istenen ise, insanlar artık hayatlarına kendi yollarından devam edecek ama bunu daha tedbirli bir şekilde gerçekleştirecek ve hijyeni de ihmal etmeyecek. Dünyayı koruyacak olanlar insanlar, bu da kendimizi korumaktan geçiyor. Biz insanlar kendimize nasıl bakarsak dünyaya da öyle bakarız. Bu çalışmayı yapma nedenin nedir? Sorusuna da bu süreçten sonraki dünya düzenini bir şekilde anlatmak için iyi bir fırsattı, çoğu insan uzun uzun yazıları okumayı zaman kaybı olarak görür ama resimleri incelemek, farkında olmadan yorum yapmak insanların doğasında var. Bu yüzden insanlara bir şeyi en kolay yoldan anlatmak için resimlerle anlatmak gerekir diye düşünürüm. Biraz olsun farkındalık kazandırmak için iyi bir yol". Bulunduğum dönem beni nasıl etkiledi? Hem olumlu hem olumsuz etkilerini gördüm. Olumlu etkisi olarak bolca boş vakit buldum ve araştırma, inceleme açısından rahatlık sağladı açıkçası, kendime vakit harcamamda da epey faydası oldu, tabi maddi açıdan da olumlu etkileri oldu. Ev ortamıyla yurt ortamı arasında rahatlık açısından farkı oldu, olumsuz etkisi de oldu. Bunlara birkaç örnek; yüz yüze eğitimin önemini anladım, online eğitim pek sağlam bir öğrenme etkisi bırakmadı bende… Sınıf arkadaşlarımla ders açısından etkileşim olarak uzak kaldım. Evdeki rahatlık beni sınavlara çalışma yönünde de etkiledi, fazla rahat olunca sınavlara çalışma isteği de pek gelmedi. Online eğitim almanın bendeki etkisi? Online eğitimden pek verim alamadım, diyebilirim. Online eğitimdeki altyapının gelişmemesine bağlıyorum bu durumu, sistem çok kafa karıştırıyordu ve bu da derse çalışma isteği vermiyordu açıkçası, olumlu etkisi, geniş zaman diliminde sisteme girip pdf'leri indirebiliyordum bu sayede biraz olsun rahatlık vardı. Görsel sanatlar dersi uzaktan eğitim ile yapılabilir mi? En iyi nasıl yapılır? Görsel sanatlar dersini uzaktan eğitim yapmaya pek sıcak bakmıyorum. An'ı; o anda orada yaşamak benim için önemli, sanatın da heyecan vermesi için ve keyif alabilmem için ortamın sanat ortamına uygun olması gerekiyor. Bunu da sanat atölyelerinde yapmak mantıklı geliyor".

Covid-19 için ilk ortaya çıktığında ne düşünüyordunuz? Şimdi ne düşünüyorsunuz?

Öğrenci A.E. " İlk zamanlar virüsün bu kadar ilerleyeceğini bilmediğim için yeteri kadar endişem yoktu fakat daha sonralarını gördükçe endişem arttı özellikle de bu dönem okulların açılmaması beni aşırı korkuttu, ürküttü çok üzüldüm".

Öğrenci E.I. "Sürecin başlarında basit ve kısa sürede bitebilecek bir salgın olarak düşünüyordum. Bu kadar global etkileri olabileceğini düşünmüyordum. Şu an ne kadar büyük bir hastalık olduğunu ve artık dünyanın bu virüs etrafında şekillendiğini, uzun süre etkisinden kurtulamayacağını düşünüyorum".

Öğrenci B.G. "Wuhan kentinde çıkan bu salgın tüm dünyayı saracağı sonuçlarında üzeceği yönündeydi düşüncelerim. Günler geçtikçe de öyle de oldu ilk vaka açıklamasının ardından çok endişelendim. Fakat bunun Çin tarafından kurgulanan bir oyun olduğu kanaatindeyim. Artık düşüncem ise bu virüs herkese bulaşacak. Ve üzgünüm ki bu virüs ile yaşamayı öğreneceğiz. Sağlıklı günlere"…

Öğrenci B.E. " Salgın ilk ortaya çıktığında Türkiye'de ilk vaka görünmeden illaki buraya da geleceğini tahmin ediyordum. Fakat bu kadar uzun sürebileceğini düşünmemiştim. Gün geçtikçe vaka sayıları arttıkça ölümler fazlalaştıkça daha da ciddiyetin farkına vardım ve böyle yaşamaya alıştım".

Öğrenci B.D. Covid -19 çıktığında bu kadar hızlı ve kolay yayılacağını insan hayatını, eğitimi, ekonomiyi bu kadar etkileyeceğini düşünmemiştim. Şu anda ise hayatımızı kendi keyfi isteklerimize göre yaşamamız gerektiğini düşünüyorum ayrıca bu salgının bir kurgu olduğunu ve bu kurgunun bazı ülkelerin çıkarları doğrultusunda değişeceğini düşünüyorum".

Öğrenci F.A. " Pandemi'nin en başlarında virüsün bu kadar ciddi olabileceğini düşünemedim. Zaman ilerledikçe vakaların birden artmasıyla birlikte ölümlerin çoğalması bu durumu fazlasıyla ciddiye almama sebep oldu. İnsanların hayatı bir anda değişmek zorunda kaldı ve bu da süreci zorlaştırdı. Virüsün bundan sonra ki hayatımızda da olmaya devam edeceğini düşünüyorum. Biz elimizden geleni yapsak bile yapmayan kesim olduğu sürece bu dönemi atlatmamız zor görünüyor. Sağlıkla kalmamız dileğiyle".

Öğrenci D.Ş. " Wuhanda ortaya çıkmış olan Covid-19 virüsü başlarda hızlı bir şekilde insanlara bulaşıp can kaybına sebep olduğundan dolayı tedirgindim. Ülkeme gelebilecek olması beni korkutuyordu. Her gün gündemi takip ediyordum kısa sürede ülkeme hatta yaşadığım yere kadar gelmişti. Apar topar okulumun kapanması derslerimi uzaktan takip etmek yorucu ve sıkıcı bir haldi. Aylar sonra artık her şey normal gelmeye başladı insanlar baştaki gibi bilinçli ve duyarlı değildi. Ölüm oranları kimsenin umurunda olmadı. İlk nasıl tepkiyle karşıladıysam şu an aynı tepkim ve Covid- 19 testim pzoitif çıktı. Şu an karantinam devam etmekte bizzat yaşayan birisi olarak çok zor, bir an önce son bulmasını aktif eğitimimin devam etmesini diliyorum".

Öğrenci A.K.B. " İlk çıktığı zaman Türkiye'ye gelmeden önce sosyal medyadan belli videolar yayılıyordu ve ciddi abartılı videolardı düzmece şeyler sandım. Sonra yayıldıkça ciddiye aldım bayağı büyük çaplı olabileceğini düşündüm ama kısa sürer dedim. Tabii yine düşündüğüm gibi olmadı şu anda aşısını bulmak için çabalamadıklarını sadece bizi buna alışmamız için zaman kazanma olarak düşünüyorum ve kasıtlı yayılan bir virüs diyorum. Yani dünyayı post apocalyps bir döneme sokmaya çalıştılar bence.. Dikkatli olmak ve temiz olmayı hayatın bir parçası haline getirmekten başka çaremiz yoktur…"

Öğrenci A.Ç. "İlk zamanlardan bu zamana kadar yerini korkuya salan bir virüsün bu denli yayılacağı hiç aklımın ucundan geçmezdi. Yaşadığım bu korku, belki de dünya tarihinde görebileceğim en dehşet verici yanını gözlerimin önüne serdi. Bu denli büyük salgının sevdiklerimin gözlerimin önünde yıprandığını görmem yetti de arttı bile diyebilirim. İlk zamanların kıvılcımından olsa gerek fazladan bir ilerleyiş katedeceğini hiç düşünmemiştim. Yaşadığım bu korku kendimden, dünyadandı.. İşte bu nedenle elimden geldiğince biraz bakakalıp ve haddinden fazla önlem almaya çalıştım. Belki de toplasanız dünya genelinde bir gramın toplamı olmayan bu virüs, belirtisini bir yerden tutup yeryüzüne salan bir kıyamet kopuşu gibi yavaş ama bir o kadar da hızlıydı. Hala umutlu bir haberin gelmesi için bekleyişteyim. Her insan gibi yaşamak ve bir o kadar da sevdiklerimin yaşamasını istiyorum".

Öğrenci S.Ş. "Virüs ilk ortaya çıktığı zamanlar, bu kadar hızla yayılıp tüm dünyayı etkisi altında bırakacağını düşünmüyordum. Bu kadar gelişmiş bir teknoloji çağında elbet virüs için de bir çözümün bulunup, önüne geçilebileceğinin kanaatindeyim. Maske, mesafe, hijyen gibi kurallara uymak dışında elimizden bir şey gelmiyor. Haberlerde aşının bulunduğu ve henüz deneme aşamasında olduğu bildiriliyor. Fakat diğer yandan vaka sayısı giderek artıyor ve ölüm oranı yükseliyor. Virüs tüm dünyanın gündemini ve yaşayışını etkiliyor. Hal böyle

olunca içerisinde bulunduğumuz pandemi sürecinin sonlanması uzun sürecek gibi görünüyor, önceden virüse yakalanan kişilerin sayısı açıklanıyordu. Bu gidişler kendisine hiç virüs bulaşmamış kişilerin sayısı açıklanacak gibi görünüyor. Aşı bir an önce üretime geçip tedavide kullanılmazsa pandemi sürecinin bitmesinin uzun bir zaman alacağı görüşündeyim".

Sonuç

Öğrencilerin kaygı durumlarının yüksek olması onların içinde bulundukları durumla alakalıydı çünkü eğitim öğretim devam ederken aniden evlerine gönderilmişlerdi. Tam olarak neyle karşı karşıya olduklarını bilmiyorlardı. Sokağa çıkma yasağı, okullarına geri dönememeleri, çevrimiçi eğitime devam edilmesi, internet erişim olanaklarının yetersizliği, çoğunun maddi durumlarının yetersizliği ve bilgisayarlarının olmaması, sınırlı internet erişimi ve hiçbir olanağı olmayan öğrenciler için durum cidden kaos'a dönmüştür. Bazı öğrencilerin ailesinden hastalığa yakalananlar oldu, kendisi şu anda hasta olan bir öğrencimiz var, bazıları anne ve babası için çok endişelendi. Kendisi için ben evde nasıl kapalı kalırım? Endişesini taşıyanlar oldu. Hatta kendisini ve ailesini unutup dünyaya, insanlara kafa tutanlar da oldu; onların yanlışlarını görüp doğru olan davranışları göstermek isteyenler de oldu. Hepsi de duygularını hem yazdılar, hem resmettiler. Telefondan whatsApp üzerinden 7/24 saat kısıtlaması olmaksızın içlerinden geldiği gibi birileriyle konuşmak ve paylaşmak, anlaşıldıklarını, yalnız olmadıklarını hissetmek açısından önemliydi. Bu süreç hem kendilerini korumak, hem sanatsal üretim yapmak, aileleriyle vakit geçirmek, öğrenmek, yeni hobiler edinmek, kendilerini geliştirmek, bol bol okumak, film izlemek, ruhsal olarak duygularını iyileştirmek açısından iyi olmuştur. Evde otururken tüm müzeleri gezme, sanat galerilerinin koleksiyonlarını görme, dünyada bu süreçte sanat, eğitim adına neler yapıldığını takip etme şansını bulduklarını söylemişlerdir. Normal hayatlarını özleseler de artı ve eksileri görmek onlar için biraz daha öğretici olmuştur. Aslında bazı teknik nedenlerle sıkıntılı geçmiş olsa da uzaktan eğitimin avantajlı yanları olduğunu görmek ve bunu fırsata dönüştürmek öğrencileri motive etmiştir. Son konuşmalarda en başlarda işin ciddiyetini yeterince anlayamadıklarını, kurgu olduğunu düşündüklerini şimdi ise yüksek endişe, korku, bıkkınlık duyduklarını ama yine de aşının bulunacağına inandıklarını ve herkesin hasta olmadan bu pandeminin bitmeyeceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Kaynak

Denzin.N.K. (1970). The research act. Chicago:Aldine. (Denzin'den Akt: Yıldırım ve Şimşek; 2005, s.94 Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" s.88, Seçkin Yayıncılık, Ankara).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" s.88, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri" s.87, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı III. Sınıf. Öğrencilerinin yazdığı mesajlar ve çalışmalarının altındaki açıklamalardan ibarettir.

İnternet Kaynakları

https://www.researchgate.net/profile/Sarel_Havenga Erişim Saati:01.17 /Tarih: 06.08.2020

covid19streetart.omeka.net Urban Art Mapping:Covid-19 Street Art Erişim Saati: 14.01/ Tarih: 24.07.2020

georgefloydstreetart.omeka.net Erişim Saati: 12.19/ Tarih: 29.07.2020

Resimler

Resim -1-İrlanda https://tr.pinterest.com/pin/434034482832272035/

Resim- 2- Covid- 19'u resim olarak yapan sanatçı onu tablo halinde asarak bir sanat galerisinde sergilemiş ve bunu da duvar resmi şeklinde sokakta yıkık bir binanın duvarına çizmiştir. (Sanatçı, Şükran Bulut tarafından Sivas'da bir sokak duvarına yapılmış olan bu çalışma, Minnesota St. Thomas Üniversitesinde Sanat Tarihi bölümünde çalışmakta olan Dr. Heather Shirey'in başlattığı ve yürüttüğü Kentsel Sokak Sanatı Hari-

talandırılması projesinde yer almıştır. 2020 tarihinde başlanmış olan Proje devam etmektedir).

Heather Shirey University of St. Thomas.Minnesota

Resim-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği III. Sınıf Öğrencileri tarafından mart, nisan, mayıs aylarında yapılmıştır.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ASİT-BAZ KONUSU İLE İLGİLİ BAŞARILARININ İNCELENMESİ

Duygu BİLEN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, dbk1976@gmail.com

Öz

Yediğimiz yiyeceklerden, içtiğimiz içeceklere, kullandığımız temizlik malzemelerine kadar günlük yaşamda çeşitli asidik ve bazik özellikteki maddeleri kullanmaktayız. Bu derece yaygın olarak hayatımızda bulunan asitlik ve bazlık ile ilgili kavramların, öğrenciler tarafından doğru şekilde öğrenilmesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ise büyük önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul 8. sınıf Fen Bilimleri ile lise 10. sınıf Kimya dersi kapsamında verilen asitler ve bazlar konusu, kimyanın en temel kavramlarındandır. Bundan hareketle bu çalışmada, çeşitli liselerde öğrenim gören öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki başarılarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır il merkezindeki üç farklı lisede 11. sınıfa devam eden 157 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada 2009-2018 seneleri arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan ve günümüze kadar çeşitli isimlerle adlandırılan üniversiteye giriş sınavında asitler ve bazlar konusu ile ilgili sorulmuş çoktan seçmeli 14 madde üzerinden, öğrencilerin asitler ve bazlar konusundaki başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler Test Analiz Programından (TAP) yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 14 maddeden oluşan veri toplama aracıyla elde edilen ölçümlere ilişkin KR-20 iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .69 olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin asitler ve bazlar konusundaki başarılarının yüksek olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Asit-Baz, Kimya Öğretimi, Öğrenci Başarısı*

Abstract

We use various acidic and basic materials in daily life, from the food we eat, to the drinks we drink, to the cleaning materials we use. It is of great importance that the concepts related to acidity and alkalinity, which are commonly found in our lives, are correctly learned by students and associated with daily life. The subject of acids and bases, which is given within the scope of the Ministry of National Education secondary school 8th grade Science and high school 10th grade Chemistry, is one of the most basic concepts of chemistry. From this point of view, this study aims to examine the achievements of students from various high schools on acid-base. The research was conducted on 157 11th grade students in three different high schools in Diyarbakır city center in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In the study, it was tried to determine the achievements of the students on acid-base through 14 multiple-choice items asked about acid-base subject in the university entrance exam, which was prepared by the Student Selection and Placement Center (ÖSYM) between 2009 and 2018 and named with various names until today. The data collected within the scope of the research were analyzed using the Test Analysis Program (TAP). As a result of the analysis, the KR-20 internal consistency coefficient for the measurements obtained with the data collection tool consisting of 14 items was calculated and determined as .69. In the study, it was determined that the acid-base success of the students was not high.

Keywords: *Acid-Base, Chemistry Instruction, Student Success*

Giriş

Günümüz toplumlarında bireylerden analitik düşünebilme, problem çözebilme, etkili iletişim kurabilme ve teknoloji okuryazarı olma gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi ise nitelikli öğretim programlarıyla mümkün olmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, öngörülen hedeflere ulaşabilmesi, etkili öğretim programlarının hazırlanmasına ve bu programların uygun şekilde hayata geçirilmesine bağlıdır (Saylan, 1998). Eğitim-öğretim programlarının uygulanmasıyla öğrenciler, çevreyle etkileşimleri sonucu temelini edindikleri öğrenmeleri formal öğrenme süreçleri ile desteklerler. Aldıkları

formal eğitim sonucunda sahip oldukları öğrenmelerde kavram yanılgıları mevcutsa bunlarda değişikliğe gider ya da eksiklikler varsa ilgili eksiklikleri tamamlamaya çalışırlar (Hesapçıoğlu, 1994). Elbette tüm bu süreçte kritik rol eğitim-öğretim kurumlarına aittir. Akademik anlamda öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme gibi yeterlikleri, okuldaki eğitim-öğretim programlarında yer alan etkinliklerle kazanmış olmaları beklenmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Öğrencilerin bu yeterlikteki başarılarını değerlendirmek tüm okullar için ortak bir konu alanıdır. Çünkü belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı ancak ve ancak etkili ve objektif değerlendirmelerle saptanabilmektedir (Paris, 2000). Öğretim süreci sonunda ortaya çıkan ürünler, kimi zaman sınıf içi testlerle kimi zaman da merkezi sınavlar aracılığıyla değerlendirilmektedir. Değerlendirme sürecinin bu şekilde ilerlediği alanlardan biri de fen bilimleridir. Gerek ortaöğretime gerekse de yükseköğretime öğrenci seçmek amacıyla yapılan sınavlarda fen eğitimi kapsamındaki dersler önemli bir yer tutmaktadır. Bu derslerden biri de kimyadır. Hattâ kimya, laboratuvar uygulamaları ile bütünleştirilmesi gereken doğasından dolayı, öğrenciler için öğrenmenin, eğitimciler için ise değerlendirmenin kısmen daha zor olduğu bir disiplin olarak nitelendirilebilmektedir.

Öğrencilerin en fazla zorlandıkları kimya konularından biri asitler ve bazlardır. Günlük yaşamda sıkça karşılaşılmasına rağmen yer yer içerdiği soyut kavramların öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilmektedir. Bunun sonucunda da kavramlar arası ilişkiler tam olarak anlaşılamamakta ve yoğun bir şekilde kavram yanılgıları gözlenebilmektedir (Banerjee, 1991; Demircioğlu, Özmen ve Ayas, 2004). Bunun üstesinden gelebilmek için öğrencilerin, asitler ve bazlar konusunun daha çok hangi noktalarından zorlandıklarının tespiti ve öğretim sürecinde ilgili noktalar üzerinde daha fazla durulması önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada konunun tüm yönlerini içerecek bir test üzerinde öğrencilerin "Asitler ve Bazlar" konusundaki başarılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların özelde asitler ve bazlar konusunun öğretimine genelde ise kimya eğitimi alanına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma herhangi bir müdahaleye yer vermeden mevcut durumu olduğu gibi resmetme amacı taşımaktadır. Dolayısıyla araştırmanın betimsel türde bir çalışma olduğu söylenebilir.

Katılımcılar

Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan Borsa İstanbul Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Gaffar Okan Anadolu Lisesi ve Ziya Gökalp Anadolu Lisesi'nde 11. Sınıfa devam eden 157 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 83'ü (%52.87) kız ve 74'ü (%47.13) erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada, 2009-2018 seneleri arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından hazırlanan Temel Yeterlik Testi, Alan Yeterlik Testi, Yükseköğretime Giriş sınavı, Lisans Yerleştirme Sınavı, Öğrenci Seçme Sınavı ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı olarak çeşitli isimlerle adlandırılan üniversiteye giriş sınavında asitler ve bazlar ile ilgili sorulmuş 14 çoktan seçmeli madde üzerinden öğrencilerin asitler ve bazlar konusundaki başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Testin öğrencilere uygulanmasıyla elde edilen veriler Test Analiz Programı'ndan (TAP) yararlanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen ölçümlerin güvenirliğini saptamak amacıyla KR-20 iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .69 olarak belirlenmiştir. Her bir madde için hesaplanan güçlük ve ayırt edicilik indeksleri ile Tablo 1'de sunulmuştur.

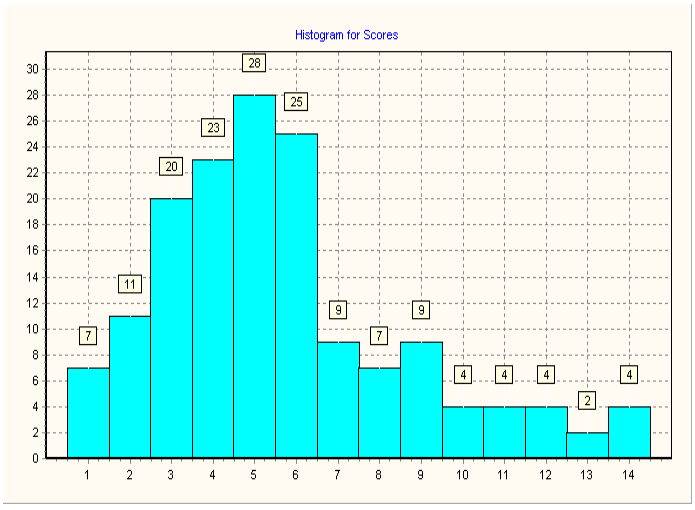
Tablo 1. Başarı testindeki maddelere ilişkin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri

Madde No	Güçlük İndeksi	%27'lik Alt Üst Grup Ayırt Ediciliği	Nokta Çift Serili Korelasyon
M1	0.68	0.44	0.43
M2	0.46	0.39	0.39
M3	0.48	0.49	0.46
M4	0.44	0.44	0.44
M5	0.41	0.45	0.40
M6	0.34	0.61	0.51
M7	0.35	0.65	0.57
M8	0.35	0.50	0.47
M9	0.29	0.30	0.31
M10	0.39	0.52	0.49
M11	0.24	0.36	0.46
M12	0.39	0.33	0.38
M13	0.32	0.62	0.50
M14	0.50	0.54	0.45

Tablo 1'e bakıldığında madde güçlük indekslerinin .24 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca madde ayırt edicilik indeksleri için gerek %27'lik alt-üst gruplara yöntemine göre hesaplanan değerlerin .30 ile .65 arasında sıralandığı ve nokta çift serili korelasyon değerlerinin .31 ile .57 arasında uzandığı belirlenmiştir. Ayırt edicilik indekslerinin .30 alt sınırını aşması maddenin ayırt ediciliğine kanıt olarak yorumlanmaktadır (Erkuş, 2012). Dolayısıyla testteki tüm maddelerin yeterli ayırt edicilikte olduğu söylenebilir.

Bulgular

Araştırmada ilk önce öğrencilerin testten aldıkları puanların dağılımı incelenmiştir. Elde edilen histogram grafiği grubun test puanlarına ait betimsel istatistikler ile birlikte Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin testten aldıkları puanların dağılımı ile betimsel istatistikler

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin test puanlarına ait dağılımın sağa çarpık olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin asit-baz konusu ile ilgili öğretim hedeflerine ulaşma düzeyinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim test puanlarına ait aritmetik ortalama da 14 üzerinden 5.64 çıkmıştır. Madde bazında bir inceleme yapıldığında öğrencilerin en çok derişik çözeltilerin seyreltilmesine yönelik sorularda güçlük çektikleri

saptanmıştır. Öğrenciler bu tip sorularda, değişen mol sayısı ve pH-pOH değerine ait hesaplamalarda zorlanmışlardır. Öğrencilerin zorlandıkları bir diğer husus ise Bronsted-Lowry asit-baz teorisiyle açıklanan konjuge asit-baz çifti kavramıdır. Asit ve baz kavramı ile asit ve baz kuvveti hakkındaki sorularda ise öğrenci başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, kimya dersinde asit-baz konusunu işlemiş olan lise öğrencilerinin başarılarını tespit etmek ve anlamada güçlük çektikleri kavramları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında ÖSYM tarafından hazırlanan üniversiteye giriş sınavında asitler ve bazlar ile ilgili sorulmuş 14 çoktan seçmeli maddeden oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edildiğinde öğrencilerin başarılarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin en fazla, derişik çözeltilerin seyreltilmesine ait sorularda sorulan mol sayısı, pH ve pOH değerini hesaplamada zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca çoğu öğrenci Bronsted-Lowry asit-baz teorisiyle açıklanan konjuge asit-baz çiftinin belirlenmesine yönelik soruları da doğru cevaplayamamıştır.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, öğrencilerin asitler ve bazlar konusuna yönelik başarılarını belirlemek üzere çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Cros vd., 1986; Ross ve Munby, 1991; Schmidt, 1995; Üce ve Sarıçayır, 2002; Cakir vd, 2002; Özaçık Erdem, 2003; Demircioğlu vd., 2005, Acar, 2008). Bu çalışmaların birçoğunda araştırmacılar, kimya derslerinin çoğunlukla geleneksel yöntemler kullanılarak işlendiğini, tanecik boyutunda gerçekleşen kimyasal olayların öğrencilerin zihinlerinde soyut olarak kaldığını ve kavramların öğretilmesinde zorluk yaşandığını ileri sürmüşlerdir (Daşdemir, vd., 2008). Farklı örneklemler üzerinden gerçekleştirilen diğer çalışmalarda da araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Rayner-Canham (1994), öğrencilerin Arrhenius teorisini öğrenmede zorlanmadıklarını ancak Brosted-Lowry asit-baz teorisini öğrenmede zorlandıklarını saptamış ve bunu gidermeye yönelik çözüm önerileri geliştirmiştir. Acar (2008), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin, Bronsted-Lowry asit-baz teorisiyle açıklanan konjuge asit-baz çiftleri ile ilgili kavram kargaşası yaşadıklarını belirtmiş ve öğrencilerin konjuge olmayan asit-baz çiftlerini konjuge olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. Sheppard (1997), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin asit-baz kimyasıyla ilgili kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanılgılarını araştırmış öğrencilerin, pH ve nötralleşme kavramlarını anlamada zorlandıklarını gözlemlemiştir. Morgil vd. (2002), yaptıkları çalışmada katılımcıların asit-baz teorisiyle pH-pOH hesaplamaları ve asit-baz tepkimelerine yönelik sorularda zorlandıklarını saptamışlardır. Demircioğlu vd. (2002), 10. Sınıf öğrencilerinin genellikle tuz oluşumu ve tuz pH'ı, asitlik ve pH arasındaki ilişki, pH-pOH hesaplamaları, iyonlaşma denklemi ve sabiti ve asit-baz tepkimelerine yönelik sorularda zorlandıklarını dile getirmiştir.

Kimya, öğrencilerin zor ve soyut bulduğu bir ders olması sebebiyle öğrencilerin, öğrendiklerini anlamlandırabilmesi, yapılandırabilmesi ve kavram kargaşalarından kurtulabilmesi için laboratuvar yaşantılarına ihtiyaçları vardır. Laboratuvar yaşantıları, öğrencinin aktif olduğu (birçok duyu organına hitap etme, sorumluluk alma, gözlem yapma vs.) öğretim etkinlikleriyle düzenlenmeli ve ders kitapları bu tarz etkinlikleri bulunduracak şekilde tekrardan gözden geçirilmelidir. Diğer kimya konuları gibi asit-baz ünitesi işlenirken de dersin, geleneksel yöntemden farklı olarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan bilgisayar destekli öğretimle işlenmesi, simülasyonların, animasyonların kullanılması ve analojilerden yararlanılması öğrencilerin ders başarısını arttıracaktır.

Kaynakça

Acar, B. Tarhan, L., (2008). Effects of Cooperative Learning on Students' Understanding of Metallic Bonding. *Research in Science Education*,38, 401–420.

Acar, B. (2008). Lise Kimya "Asitler ve Bazlar" Konusunda Yapılandırmacılığa Dayalı Bir Aktif Öğrenme Uygulaması. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Banerjee, A.C. (1991). Misconceptions of students and teachers in chemical equilibrium. International Journal of Science Education, 13(4), 487-494.

Berberoğlu, G., Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4, (7), 21-35

Cros D., Maurin M., Amouroux R., Chastrette M., Leber J. and Fayol M., (1986), Conceptions of first year university students of the constituents of matter and the notions of acids and bases, European Journal of Science Education, 8, 305-313.

Cakir, O. S., Uzuntiryaki, E., & Geban Ö. (2002). Contribution of conceptual change texts and concept mapping to understanding of acids and bases. A paper presented at annual meeting of the national association for research in science teaching, New Orleans, LA.
Daşdemir, İ., Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Karaçöp, A. (2008). The effects of animation technique on teaching of acids and bases topics. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5(2), 60-69

Demircioğlu, G., Özmen, H., Ayas, A. "Lise II Kimya Öğrencilerinin Asit ve Bazlarla İlgili Önbilgileri ve Karşılaşılan Yanılgılar", ODTÜ Eğitim Fakültesi V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Ankara.

Demircioğlu G., Özmen H., Ayas A. (2004) Some Concepts Misconceptions Encountered in Chemistry: A Research on Acid and Base. *Educ Sci: Teori Prac, 4*, 73–80.

Demircioğlu G., Ayas A., Demircioğlu H. (2005) Conceptual change achieved through a new teaching program on acids and bases. *Chem Educ Res Prac, 6*, 36–51.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hesapçıoğlu, M. (1988). Öğretim İlke ve Yöntemleri (Eğitim Programları ve Öğretim). İstanbul: Met-Er Yayınları.

Morgil, İ., Yılmaz, A., Şen, O. & Yavuz, S. (2002). Öğrencilerin asit- baz konusunda kavram yanılgıları ve farklı madde türlerinin kavram yanılgılarını saptamak amacıyla kullanımı. ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül, Ankara, 785-791.

Paris, S. G. (2000). Why Learner- Centered Assessment Is Better Than High- Stakes Testing. How Students Learn. Published by American Psychological Association, 189- 208. Washington. USA.

Rayner-Canham G., (1994), Concepts of acids and bases; laying the foundation for modern chemical thought, Journal of College Science Teaching, 23, 246-247.

Ross, B., Munby, H. "Concept Mapping and Misconceptions: A Study of High-School Students' Understandings of Acids and Bases", International Journal of Science Education, 13, 1 (1991), 11-23.

Saylan, N. (1998). Anasınıfı Program Tasarısı ve Uygulamasının Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi II. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Konya.

Schmidt, H.J. (1995). Applying the concept of conjugation to the Bronsted theory of acid-base reactions by senior high school students from Germany. International Journal of Science Education, 17, 733-741.

Sheppard K., (1997), A qualitative study of high school students' pre and post instructional conceptions in acid-base chemistry, Ed. D. Thesis, Teachers College, Columbia University, New York.

Özaçık Erdem, M. (2003). İlköğretim 8. Sınıf asit baz konusu üzerine çoklu zekâ kuramı uygulamaları. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Üce M., Sarıçayır H. (2002) Üniversite 1 Sınıf Genel Kimya Dersinde Asit Baz Konusunun Öğretiminde Kavramsal Değişim Metinleri ve Kavram Haritalarının Kullanılması, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt.1, ss.163-170.

Şifreleme Algoritmalarının Matematik Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Remzi AKTAY 1, Keçirören Şehit Halil Işılar Ortaokulu, Türkiye , aktayremzi@outlook.com

Öz

Bu çalışmada matematik dersinde sorulan araştırma sorularından hareketle öğrencilerin yaptığı şifreleme algoritmaları incelenmiştir. Yapılan şifreleme algoritmalarının Bloom Taksonomisi"de hangi basamakta olduğu, şifreleme algoritmaları hazırlama sürecinde öğrencilerin düşünme becerilerinin nasıl geliştiği araştırılmıştır. Yapılan şifreleme algoritmalarının matematik dersinde kullanılarak, kazanımların daha rahat öğretildiği görülmüştür. Ülkemizde ve dünyada robotik kodlama ve yazılımla ilgili bir çok çalışma yapılmaktadır. Bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde yarışmalar düzenlenmektedir. Ancak programlama ve kodlamanın temeli sayılabilecek algoritma hazırlama ve şifreleme yapma istenilen düzeyde çalışma yapılan bir alan değildir. Bu çalışmanın bu konuda ilgililere faydalı olacağını düşünüyorum.

Anahtar Kelimeler: *Algoritma, Şifreleme, Bloom Taksonomisi, Matematik*

Abstract

This study, based on the research questions asked in the mathematics class, the encryption algorithms made by the students were examined. The stage of the encryption algorithms in Bloom's Taxonomy and how the thinking skills of students developed during the process of preparing encryption algorithms were investigated. It has been observed that the gains are taught more easily by using the encryption algorithms made in the mathematics lesson. There are many studies on robotic coding and software in our country and in the world. National and international competitions are organized on this subject. However, algorithm preparation and encryption, which can be regarded as the basis of programming and coding, is not a field of study at the desired level. I think this study will be useful to those concerned in this regard.

Keywords: *Algorithm, Encryption, Bloom's Taxonomy, Mathematics*

Giriş

Bu çalışmada, şifreleme algoritmalarının matematik öğretimindeki önemi ve öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Yeniden yapılandırılmış "Bloom Taksonomisi"ne göre verilen matematik sorularından hareketle öğrencilerin yaptığı şifreleme algoritmaları incelenmiştir.

Yeniden yapılandırılmış "Bloom Taksonomisi", altı basamak olup değişikler şu şekildedir:

1. Hatırlama Basamağı: Herhangi bir nesne veya olguyla ilgili özellikleri gördüğünde tanıyabilme ya da ezberden aynen tekrar edebilme davranışlarını kapsar.
2. Anlama Basamağı: Bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsenmesi, yorumlanması, özetlenmesi, örneklendirilmesi ve karşılaştırılması söz konusudur.
3. Uygulama Basamağı: Elde edilen bilgileri kullanarak uygulama yapması, yeni problem durumunun çözümlenmesi bu basamak düzeyindedir. Öğrenci bir problemi çözerken gerekli olan ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri kullanabilir.
4. Analiz Etme Basamağı: Bir bilgi bütününü oluşturan öğeleri, yine aynı bütün ve yapıda yer aldığı biçimiyle öğelerine ayırabilme; analiz edebilme ve ilişkileri görebilme yeteneğine bağlıdır.
5. Değerlendirme Basamağı: Kriter veya standartlara dayalı olarak yani bütün özellikleri göz önünde bulundurarak bir yargıya varma basamağıdır.
6. Yeniden Oluşturma Basamağı: Parçaları bir araya getirerek anlamlı ve işlevsel bir bütün oluşturma, özgün bir eser oluşturma basamağıdır. (Sönmez, 2007)

7. Algoritmalar kısaca çözüm adımlarıdır. Farkında olmadan hayatın her anında algoritma kullanırız. Evden okula gidebilmek için ulaşım algoritması, açlığımızı giderebilmek için yemek algoritması gibi…
8. Bir algoritma kurulurken dikkat edilecek hususlar şunlardır;
9. Mutlaka bir başlangıcı ve sonu olmalıdır. Sonu olmayan bir algoritmanın test edilmesinin mümkün olmadığı açıktır.
10. Bir algoritmadaki ifadeler kesin olmalıdır. Belirsizlikler algoritma ile ulaşılmak istenen sonucun elde edilmemesine neden olur.
11. Algoritma sınırlı sayıdaki belirli kurallarla kurulmalıdır. Bu belirli kurallar takip edilebilecek bir sıraya sahip olmalıdır. (Leiserson, C. & Demaine, E. 2005)

Şifreleme algoritmalarının, geçmişten günümüze kadar gelirken hem kompleks olması hem de güvenliği ön plana tutması amaçlanmıştır. Günümüzdeki şifreleme algoritmalarında, güvenliğin ön planda olması ve bilgisayar hızını düşürmemesi amaçlanmaktadır. Şifreleme algoritmaları günümüze gelene kadar önce anahtarsız şifreleme algoritmaları özet fonksiyonlar gibi, daha sonra anahtarlı şifreleme algoritmaları şeklinde gelişmiştir. Anahtarlı şifreleme algoritmalarından olan "Simetrik Şifreleme Algoritmaları"nda, gönderici ve alıcı anahtarının aynı ve hızlı olmasına rağmen güvenlik noktasında tercih edilmemektedir. Bu algoritmalar, blok şifre sistemleri olan "AES, 3DES, CAMELIA,…" ve akan şifre sistemleri olan "RC4, A5/1, A5/2,..." dir. Anahtarlı şifreleme algoritmalarından olan asimetrik şifreleme algoritmalarında, göndericinin ve alıcının anahtarları farklıdır. Bu yöntem, daha az hızlı ancak daha güvenlidir. Bu algoritmalar, imzalama algoritmaları olan "DSA, ECDSA, RSA,…" ve anahtar paylaşımı algoritmaları olan "RSA, DH, Eliptik Eğri" tabanlıdır. (Şahin, F. 2010)

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak verilen bir sorudan hareketle öğrencilerin şifreleme algoritması yapması istenmiştir. Bir dönem boyunca yapılan çalışmaları sonucu oluşturdukları algoritmalar incelenmiştir. Bu algoritmaların Bloom Taksonomisine göre düzenlenmiş ve öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerine etkileri araştırılmıştır. Ayrıca şifreleme algoritmaların matematik öğretimindeki yerinin ne olabileceği tartışılmıştır.

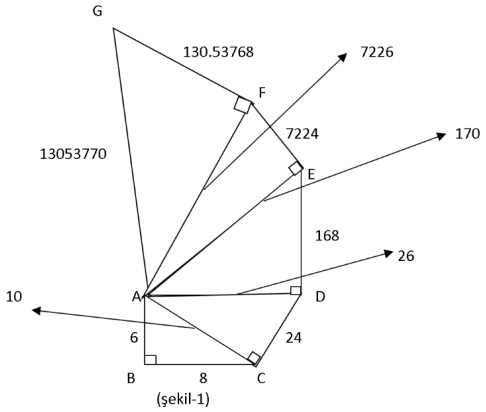
Hatırlama Düzeyinde Şifreleme Algoritması

Araştırma sorusu

Kenarlarına göre özel dik üçgenlerin hepsini bulmamızı sağlayan bir bağıntı vardır. Bu bağıntı; r > 1 doğal sayısı için; $r^2 + 1r^2 + 1$, 2r, $r^2 - 1r^2 - 1$ kenar uzunlukları olan özel dik üçgenler bulunur. Bu bağıntıdan hareketle bir şifreleme algoritması geliştiriniz.

Araştırma Sorusundan Hareketle Yapılan Çalışmalar

Öğrenciler bağıntı ile ilgili sorular çözmeye başladığında ve üçgenleri çizdiklerinde aşağıdaki gibi bir üçgen spirali bulmuşlardır.



(şekil-1)

Şekil-1'deki spiral oluşturulurken ilk üçgen 6-8-10 üçgeni seçilmiştir.

ABC üçgeninde;

IABI= 2.r=6 olursa r=3 olur.

IBCI = r2-1=8

IACI= r2+1=10 olmuştur.

ACD üçgeninde;

AC kenarı 2.r kabul edildiğinde r=5 olur.

IACI= 2.r=10

ICDI= r2-1=24 ve IADI= r2+1=26 olmuş olur.

ADE üçgeninde;

IADI= 2.r=26 olursa r=13 olur.

IDEI= r2-1=168

IAEI= r2+1=170 olur ve spiral bu şekilde devam eder.

Burada dikkat edilirse ilk üçgen seçilirken hipotenüsü çift sayı olmak zorundadır. Çünkü ilk üçgenin hipotenüsü ikinci üçgen için "2.r" görevi görür. Ayrıca, ilk üçgeni farklı bir üçgen seçtiğimizde; farklı bir spiral oluşur.

Şifreleme Algoritması

Öğrenciler buldukları üçgen spiralinde, "2r" kabul ettikleri ilk kenar uzunluğu için; önce bu uzunluğu yazmak şartıyla spiraldeki hipotenüs uzunluklarını sırasıyla alfabedeki harflere karşılık gelecek şekilde kodlamışlardır. Yani, ilk 29 hipotenüs uzunluğu sırayla alfabedeki 29 harfe karşılık gelmiştir. Her kelimeyi bir satıra yazacak şekilde şifreleme algoritmasını oluşturmuşlardır. Bu sayede, spiraldeki ilk üçgen değiştiği anda tüm harflerin ve kelimelerin kodları değişmektedir. Böylece, sonsuz ve farklı şekilde şifrelemeler yapılabilmektedir. Şifrelenmiş metin çözümlenirken ilk sayı, ilk üçgenin "2.r" uzunluğu olduğundan; ona göre spiral oluşturulup düzenlenebilmektedir. Her sayıya karşılık harfler yazılarak şifrelenmiş metin çıkmaktadır.

Anlama Düzeyinde Şifreleme Algoritması

Araştırma sorusu:

x,y birbirinden farklı doğal sayı olmak üzere;

$\frac{11}{xx}+\frac{11}{yy}=\frac{1}{12}\frac{1}{12}$ denklemini sağlayan kaç farklı (x,y) doğal sayı ikilisi vardır?

Bu sorudan hareketle öğrencilerin bulduğu pratik yöntem şu şekildedir:

1-) $\frac{11}{xx}+\frac{11}{yy}=\frac{1}{a}\frac{1}{a}$ denkleminde önce "a^2 "a^2 " sayısının pozitif bölenleri küçükten büyüğe doğru yazılır.

2-) Her pozitif bölene "a" sayısı eklenir.

3-) Bir baştan bir sondan bölenler sırayla alınarak ikililer oluşturulur.

4-) Oluşan her ikili ve ikililerin yer değiştirilmiş hali denklemin bir çözümüdür.

5-) En son ortada kalan bölen olursa kendisi ile ikili oluşturur.

Bu bilgiler ışığında bir şifreleme algoritması oluşturunuz.

Araştırma Sorusundan Hareketle Yapılan Çalışmalar

Öğrenciler verilen bilgilerden hareketle bu denklem çözümünün üç bilinmeyende olduğunu aşağıdaki örnekteki gibi bulmuşlardır ve daha fazla bilinmeyende de sağlanabileceğini göstermişlerdir.

Örnek: "x,y,z" pozitif doğal sayılar olmak üzere, $\frac{11}{xx}+\frac{11}{yy}+\frac{11}{zz}=\frac{1}{2}\frac{1}{2}$ denkleminin çözüm kümesi nedir?

Çözüm:

$\frac{11}{xx}+\frac{11}{yy}=\frac{1}{k}\frac{1}{k}$, k $\in N^+N^+$ - {1} olsun.

$\frac{11}{kk}+\frac{11}{zz}=\frac{1}{2}\frac{1}{2}$ (6) kullanıldığında (k, z) ikilileri; (3,6), (6,3), (4, 4) olarak çıkar. Sonra sırası ile;

1-) z=6 için k=3 olur.

$\frac{11}{xx}+\frac{11}{yy}=\frac{1}{k}\frac{1}{k}=\frac{1}{3}\frac{1}{3}$ denkleminin çözümü (6) gibi yapıldığında (x, y) ikilileri; (4,12), (12,4), (6,6) olarak bulunur. (x,y,z) üçlüleri; (4,12,6), (12,4,6) , (6, 6, 6) ve bunların yer değiştirmiş halleri çözüm kümesidir.

2-) z=3 ve z=4 içinde (16) daki gibi işlem yapılarak çözüm kümeleri bulunur. İşlemler yapıldığında bulunan çözüm kümeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

(42,7,3)	(8,24,3)	(9,18,3)	(10,15,3)	(4,12,6)	(4,5,20)	(8,8,4)
(42,3,7)	(8,3,24)	(9,3,18)	(10,3,15)	(4,6,12)	(4,20,5)	(8,4,8)
(3,42,7)	(3,8,24)	(3,9,18)	(3,10,15)	(6,4,12)	(5,20,4)	(4,8,8)
(3,7,42)	(3,24,8)	(3,18,9)	(3,15,10)	(6,12,4)	(5,4,20)	(6,6,6)
(7,42,3)	(24,3,8)	(18,3,9)	(15,3,10)	(12,4,6)	(20,4,5)	
(7,3,42)	(24,8,3)	(18,9,3)	(15,10,3)	(12,6,4)	(20,5,4)	

(şekil-2)

Şifreleme Algoritması

Öğrenciler şifreleme algoritmalarını, beş bilinmeyenli denklem sisteminde geliştirmişlerdir. Şifrelenecek metnin her karakterinin "ASCII Karakter Kodları"nı sonuç kısmının paydasında almışlardır. Aşağıda "Ahmet" kelimesinin örnek şifrelemesi gösterilmiştir.

A = 65 ASCII karakter kodu

$\frac{1}{x}+\frac{1}{y}+\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{11}{65x}+\frac{1}{y}+\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{65}$, $\frac{1}{y}+\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{\alpha}$ $\frac{1}{y}+\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{\alpha}$, $\alpha\epsilon N^{+}\alpha\epsilon N^{+}$

$\frac{1}{x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{11}{65x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{1}{65}$

$65^2 = 4225$ → Bölenleri; 1, 5, ……, 4225

Her birine 65 ekle 66, 70, ……., 4290

(x, a) = (4290, 66) olur. x=4290

$\frac{1}{x}+\frac{1}{y}+\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{11}{66x}+\frac{1}{y}+\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{66}$, $\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{\alpha}$ $\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{\alpha}$, $\alpha\epsilon N^{+}\alpha\epsilon N^{+}$

$\frac{1}{x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{11}{66x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{1}{66}$

$66^2 = 4356$ → Bölenleri; 1, 2, ……, 4356

Her birine 66 ekle → 67, 68, ……, 4422

(y, a) = (4422, 67) y = 4422

$\frac{1}{z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{11}{67z}+\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{67}$, $\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{\alpha}$ $\frac{1}{t}+\frac{1}{k}=\frac{1}{\alpha}$, $\alpha\epsilon N^{+}\alpha\epsilon N^{+}$

$\frac{1}{x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{11}{67x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{1}{67}$

$67^2 = 4489$ → Bölenleri; 1,……., 4489

Her birine 67 ekle 68, ……., 4556

(z, a) = (4556, 68) olur. z = 4556

$\frac{1}{x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{11}{68x}+\frac{1}{\alpha}=\frac{1}{68}$

$68^2 = 4624 \rightarrow$ Bölenleri; 1, 2, ……, 4624

Her birine "68" ekle "69, 70, ……., 4692"

(t, k) = (4692, 69) $\underline{t = 4692}$ $\underline{k = 69}$

A = [x y z t k]

A = [4290 4422 4556 4692 69] → A harfinin 5 bilinmeyenli denklemle şifrelenmiş halidir. Tüm metne uygulandığında alt alta yazılmış beş sayıdan oluşan şifrelenmiş metin çıkacaktır.

Şifre çözme işlemi şu şekildedir;

$\frac{1}{4290} + \frac{1}{4422} + \frac{1}{4556} + \frac{1}{4692} + \frac{1}{694290} + \frac{1}{4422} + \frac{1}{4556} + \frac{1}{4692} + \frac{1}{69}$ toplaması yapıldığında payda kısmında "65" sayısı oluşur ve bu sayı "A" harfinin ASCII Karakter Kodudur. Aynı işlem tüm şifrelere uygulandığında alt alta harflerin yazıldığı metin çıkacaktır[3].

Uygulama Düzeyinde Şifreleme Algoritması

Araştırma Sorusu

Eliptik Eğri algoritması üzerindeki iki noktadan hareketle üçüncü noktanın bulunması kuralı, doğru denklemlerinde de geçerli midir? Eğer geçerli ise, doğru denklemlerini kullanarak şifreleme algoritması oluşturun.

Araştırma Sorusundan Hareketle Yapılan Çalışmalar

Öğrenciler eliptik eğri algoritmasındaki bu özelliğin doğru denklemlerinde de geçerli olduğunu aşağıdaki şekilde göstermişlerdir.

Eliptik Eğriler, genel denklemi a,b birer reel sayı olmak üzere ;

$y^2 = x^3 + a.x + b$ dir. Eliptik eğrileri üzerinden alınan $m_1 (x_1, y_1)$ ve $m_2 (x_2, y_2)$ noktaları için $P(x_3, y_3)$ noktasının koordinatları şu şekildedir;

s, m_1 ve m_2 noktalarından geçen doğrunun eğimi olsun.

$X_3 = s^2 - x_2 - x_1$ ve $y_3 = s.(x_1 - x_3) - y_1$ olacak şekilde P (x_3, y_3) noktasının koordinatlarıdır. P noktasının x eksenine göre simetriği olan $m_3 (x_3, -y_3)$ noktası yine eliptik eğrinin üzerindedir. Bu yöntemin doğru denkleminde sağlayıp sağlamadığını ispatlayalım.

$y = s.x + b$ doğru denklemimiz olsun.

$m_2 (x_2, y_2)$ doğrunun üzerinde ise doğruyu sağlaması gerekir.

$Y_2 = s. X_2 + b$ ise $b = y_2 - s. X_2$ dir.

$X_3 = s^2 - x_2 - x_1$

$Y_3 = s.(x_3 - x_1) - y_1$

Y_3 de x_3 yerine yazıldığında; $y_3 = s.(x_1 - s^2 + x_2 + x_1) - y_1 = 2.s.x_1 - s^3 + s.x_2$ olur.

P (x_3, y_3) noktası için P" $(x_3, -y_3)$ noktası doğru denklemini sağladığını farz edelim.

$-(2.s.x_1 - s^3 + s.x_2) + y_1 = s.(s^2 - x_2 - x_1) + b$

$-2.s.x_1 + s^3 - s.x_2 = s.(s^2 - x_2 - x_1) + y_2 - s. X_2$

$-2.s.x_1 + s^3 - s.x_2 + y_1 = s^3 - s.x_2 - s.x_1 + y_2 - s. X_2$

$-2.s.x_1 - s.x_2 + y_1 = -2.s.x_2 - s.x_1 + y_2$

$s.x_2 - s.x_1 = y_2 - y_1$

$s.(x_2 - x_1) = y_2 - y_1$

$s = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$ $\frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$ eşitliği çıkar. Bu eşitlikte doğrunun eğimi denklemidir.

Şifreleme Algoritması

Şifrelenecek Metnin Doğru Denklemlerini Yazma

Bir metnin tüm karakterlerinin "ASCII Karakter Kodları" sırayla yazıldıktan sonra baştan itibaren sıralı ikililerin ,"x" ve "y" eksenini kestiği nokta kabul edilen doğru denklemlerine çevrilecektir.

Örneğin; Dört karakterlik bir kelimenin "ASCII Karakter Kodları" sırası ile "a,b,c,d" sayıları olsun. Bu durumda denklemler;

$\frac{xx}{aa} + \frac{yy}{bb} = 1$ olur. eksenleri kestiği noktalar $m_1(a,0)$ ve $m_2(0,b)$ olur.

$\frac{xx}{cc} + \frac{yy}{dd} = 1$ olur. eksenleri kestiği noktalar $m_1(c,0)$ ve $m_2(0,d)$ olur.

Bu şekilde tüm metnin karakterleri için "ASCII Kodları"na bağlı denklemler yazılır. Eksenleri kestiği noktalar bulunur. Kısacası her doğru denkleminin üzerinde iki nokta alınmış olur.

Burada şöyle bir sorun olabilir. Metindeki toplam karakter sayısı tek adet ise son karakterden sonra kodu 46 olan nokta karakteri eklenerek çift adede çevrilir. Bu sayede tüm doğru denklemleri oluşmuş olur. Tek sorun metnin sonuna bir nokta fazladan konmuş olur.

Şifreleme Yapma

Doğru denklemleri yazıldıktan sonra şifreleme her doğru denklemindeki üçüncü noktanın bulunması ile yapılır. Alınan sıralı her iki karakter için bulunan üçüncü noktanın koordinatları ikili karakterlerin şifrelenmiş hali olacaktır. Aşağıdaki örneği inceleyelim.

Örnek: "–Z" iki karakterli bir ifade olsun. Burada "-" karakterinin "ASCII Karakter Kodu" "45", Z harfinin ASCII Karakter kodu "90" dır.

Yani oluşacak doğru x eksenini 45, y eksenini 90 da kesen doğru olacaktır. Bu doğru üzerindeki ;

m_1 (45,0) ve m_2 (0,90) olacaktır. Buna göre "x_1=45, x_2=0" ve "y_1=0, y_2=90", "s= -2" olacaktır. Buna göre P (x_3, y_3) bulalım.

$x_3 = s^2 - x_2 - x_1 = (-2)^2 - 0 - 45 = -41$ olur.

$y_3 = s.(x_1 - x_3) - y_1 = (-2).(45-(-41)) - 0 = -172$ olur.

P (x_3, y_3) = P (-41, -172) olur. P noktasının x eksenine göre simetriği olan nokta doğru üzerinde olan nokta olacaktır.

Analiz Etme Düzeyinde Şifreleme Algoritması

Araştırma Sorusu

a_0 a_0 , a_1a_1 , a_2a_2 ……., a_ja_j doğal sayı olmak üzere,

a_0 $a_0 + \cfrac{1}{a_1 + \cfrac{1}{a_2 + \cfrac{1}{\cdots}}} \cfrac{1}{a_1 + \cfrac{1}{a_2 + \cfrac{1}{\cdots}}}$ kesirine basit sürekli kesir denir.

Bu kesrin [a_0a_0 ; a_1a_1 , a_2a_2 , a_3a_3 , ……. a_ja_j] yazılımına kesrin "yakınsaması" denir. Buna göre sürekli kesirlerin yakınsamasından hareketle bir şifreleme algoritması geliştirin.

Araştırma Sorusundan Hareketle Yapılan Çalışmalar

Öğrenciler bu sorudan hareketle yakınsama kullanmadan ancak yakınsama ile aynı sonucu veren aşağıdaki yöntemi geliştirdiler.

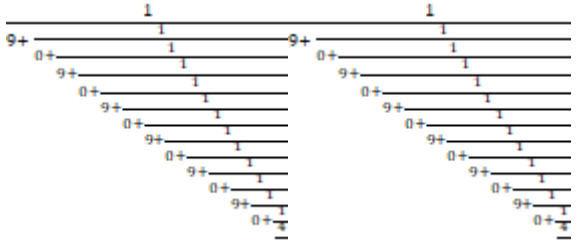
Sürekli kesirlerin yakınsamasında, ilk sayıdan sonra noktalı virgül; daha sonraki sayılar arasına virgül konur. Bizim satır matrisimizde, aralarda noktalı virgül ve virgül yoktur. Bizim oluşturduğumuz bu ifade yakınsamanın tanımına uymaz. Sonuç aynı olmakla birlikte bizim oluşturduğumuz ifadeye o kesrin satır matrisinin ismini verdik. Sürekli kesir hali bulunurken de aynı yöntemi kullanırız. Aralarındaki en büyük fark; yakınsamada iki basamaklı ve ya üç basamaklı ya da daha büyük sayılar olabilmesidir. Bizim satır matrisimizde ise sadece rakamlar vardır.

Örnek ; $\frac{11}{55}$ birim kesrinin satır matrisini bulalım.

$\frac{11}{55} = 0 + \frac{11}{55}$ şeklinde [05] satır matrisi bulunur. Burada mantık şu şekildedir: Yakınsama gibi yapılacaktır ancak olabilecek en büyük rakam olan "9", olabildiği kadar kullanılacaktır. Daha sonra en büyük rakam yoksa diğer rakamlara büyüklük sıralamasına göre devam edilecektir.

Örnek: $\frac{1\ 1}{5858} = 0 + \frac{1\ 1}{5858} = 0+ \frac{1\ 1}{9+\frac{1}{49}\ 9+\frac{1}{49}}$ burada "58" sayısı için kullanılabilecek en büyük rakam olan "9" rakamı kullanıldıktan sonra geriye kalan kısıma aynı mantıkla devam edilir.

$\frac{1\ 1}{5858}=0+\frac{1\ 1}{5858}=0+\frac{1\ 1}{9+\frac{1}{49}\ 9+\frac{1}{49}}=0+\frac{1}{9+\frac{1}{0+\frac{1}{49}}}=\frac{1}{9+\frac{1}{0+\frac{1}{49}}}=$ $0+$



$\frac{1\ 1}{5858}$ sayısının [09090909090904] satır matrisi elde edilmiş olur. Burada sıfırların kullanılmasının nedeni satır matrisi elde edilmesi içindir. Dikkat edilirse "9" rakamı bittikten sonra "4" rakamı kullanılmıştır. "9" rakamı bittikten sonra "8" rakamı varsa devam edilir. "8" rakamı bittikten sonra "7" rakamı varsa devam edilir. Eğer büyük rakamlar bittikten sonra normal yakınsama gibi rakamlar varsa o rakamlar kullanılır.

Şifreleme Algoritması

Şifreleme işleminin basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Şifrelenecek bir metnin her karakteri sürekli kesir haline getirilecektir. Bu işlem yapılırken; her karakterin "ASCII Karakter Tablosu"ndaki kodları kesirlerin paylarına yazılacaktır.
2. 0'dan 256'ya kadar olan asal sayıları kesirlerin paydalarına yazarız. Bu işlemi yaparken, kodlamada bu asal sayılar tanımlanacak ve her karakterin sürekli kesrinde; sırası ile bu sayılar paydaya gelecektir. Kodlamada tanımlama yapılırken, hem asal sayılar sırası ile gidecek hem de pay kısmındaki kodun asal ve aynı olması durumunda diğer asal sayıya geçilecektir. Yani pay ve payda aynı zamanda aralarında asal olarak tanımlanacaktır. Paydadaki asal sayılar küçükten büyüğe doğru giderken 256 sayısını geçerse baştan tekrar aynı mantıkla devam edecektir.
3. Oluşan sürekli kesirlerin bizim oluşturduğumuz satır matrislerini buluruz. Bu matrisler metnin karakterinin şifreli hali olur.
4. Metnin tüm karakterlerinde bu işlemi yapıp alt alta yazarız ve şifreli bir matris karşımıza çıkar.
5. Metindeki ".,;,;:" gibi karakterlerinde "ASCII Kodu" olduğundan bu karakterlerin satır matrisi de olacağından satır matrisleri alt alta yazıldığında aralarda boşluk olmamış olacaktır.
6. Böylece satır matrisleri alt alta gelerek ve arada boşluk olmadan bir matris elde ederiz.

Satır matrislerinde en fazla rakamın olduğu sütun sayısı baz alınır. Oluşacak tüm şifreli matrisin sütun sayısı buna göre belirlenmiş olur. Oluşabilecek en fazla sütun sayısını belirleyecek sürekli kesirlere bakalım.

ASCII Karakter Kodu 1 olan karakterin kodu paya ve paydaya gelecek en büyük asal sayı 251 olacağından

$\frac{1}{251}$ sürekli kesri sütun sayısına bakalım. Bu kesrin bizim yöntemimize göre satır matrisi yazıldığında;

[0909090909090909090909090909090909090909090909090909090908] 56 sütunlu satır matrisi yazılır.

- ASCII Karakter Kodu 255 olan kod paya, asal sayılardan 2 paydaya yazıldığında $\frac{255}{2}$ sürekli kesrinin satır matrisini yazarsak;

$\frac{255}{2}$ kesirinin satır matrisi [90909090909090909090909090909012] olur ve 30 sütunludur. Diğer sürekli kesirlerin satır matrisi, 56 sütundan fazla olamayacağından; satır matrislerini 56 sütunlu almamız gerekiyor.

Bir satır matrisinin sütun sayısını üç şekilde değiştirebiliriz. Bunlar;

1. Bir sürekli kesrin satır matrisinde başlangıç kısmına çift adet sıfır konursa oluşacak sürekli kesirlerin değerleri aynı olur. Bu sayede sütun sayısı çift sayıda arttırılabilir.

Örnek : $\frac{1}{64}$ ve $\frac{14}{3}$ kesirlerinin satır matrislerini bulalım.

Çözüm: $\frac{1}{64} = 0 + \frac{1}{64} = 0 + \cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{55}}} = 0 + \cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{46}}}}} = 0 + \cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{37}}}}}}}$

$= 0 \cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{28}}}}}}}}}} 0 + \cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{9+\cfrac{1}{1}}}}}}}}}}}}}}$

$\frac{1}{64}$ sürekli kesrinin [090909090909091] 15 sütunlu satır matrisi çıkar.

$\frac{14}{3} = 4 + \frac{1}{1+\frac{1}{2}}$ $4 + \frac{1}{1+\frac{1}{2}}$ şeklinde yazılır ve satır matrisi [412] şeklinde 3 sütunlu olur. Eğer 12 sıfırı başa eklersek; [000000000000412] şeklinde 15 sütunlu olur. Ayrıca;

$\frac{14}{3} = 0 + \cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{4+\cfrac{1}{1+\frac{1}{2}}}}}}}}}}}}}} = 4 + \frac{1}{1+\frac{1}{2}}$ sürekli kesirlerinin değerleri eşittir.

2. Sütun sayısını bir adet arttırmak istediğimizde oluşan son sayıyı 1 eksilterek bir sütun arttırabiliriz.

Örnek 5: $\frac{1010}{3\ 3}$ kesirlerinin sütun sayısı aynı olacak şekilde yazalım.

Çözüm:

$\frac{10}{3} = 3 + \frac{1}{3}$ şeklinde olur. Satır matrisi [33] 2 sütunlu olur. Üç sütunlu olması için aşağıdaki gibi yazabiliriz.

$\frac{10}{3} = 3 + \frac{1}{2+\frac{1}{1}}$ şeklinde yazılırsa değeri $\frac{10}{3}$ olur. Bu sayede sütun sayısı bir arttırılmış olur. Burada önemli olan satır matrisidir. Yani yakınsamanın yöntemine ters olsa da sonuç aynı olur.

3-) Satır matrisinin sütun sayısı tek adet arttırılmak istendiğinde 1. ve 2. Yöntem birlikte kullanılır yani çift sayıda sıfır yazılır. Son sayı değiştirilerek bir sütun daha arttırılıp tek sayıda sütun artışı sağlanmış olur.

Örnek : $\frac{10}{3}$ kesrini 11 sütunlu yazalım.

Çözüm: $\frac{10}{3}=0+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{0+\cfrac{1}{1+\cfrac{1}{3+\cfrac{1}{2+\frac{1}{1}}}}}}}}}}}}}$ görüldüğü gibi 8 tane sıfır atılmıştır ve son rakam olan 3 değiştirilerek bir sütun daha eklenmesi sağlanmıştır.

Örneğin: ”Ali gel.” kelimesini şifreleyelim.

Öncelikle karakterlerin ASCII kodlarına bakalım.

A=65, l=108, i=105, g=103, e=101, nokta=46 , boşluk=32

Görüldüğü gibi şifrelenecek metin toplamda 8 karakter olduğundan 8 tane satır matrisi oluşacaktır.

Şimdi sırası ile asal sayıları alalım. Ancak kodlamada tanımlanacağı üzere seçilecek asal sayılar pay kısmındaki “ASCII Kodu” ile aralarında asal olacağından;

1. 65 sayısı için 2 asal sayısı (65,2)=1
2. 108 sayısı için 5 asal sayısı (108,5)=1
3. 105 sayısı için 11 asal sayısı (105,11)=1
4. 32 sayısı için 13 asal sayısı (32,13)=1
5. 103 sayısı için 17 asal sayısı (103,17)=1
6. 101 sayısı için 19 asal sayısı (101,19)=1
7. 108 sayısı için 23 asal sayısı (108, 23)=1
8. 46 sayısı için 29 asal sayısı (46, 29)=1

Şimdide oluşan sürekli kesirleri yazıp yöntemde belirttiğimiz gibi satır matrislerine çevirelim.

$\frac{65}{2}, \frac{108}{5}, \frac{105}{11}, \frac{32}{13}, \frac{103}{17}, \frac{101}{19}, \frac{108}{23}, \frac{46}{29}$ oluşan sürekli kesirler

1. $\frac{65}{2}$ = [90909052] “A” karakterinin satır matrisidir. Bu matrisin 56 basamaklı halini yazacak olursak;
   [00000000000000000000000000000000000000000000000090909052]
2. $\frac{108}{5}$ = [90903112] “l” karakterinin satır matrisidir. Bu matrisin 56 basamaklı halini yazacak olursak;
   [00000000000000000000000000000000000000000000000909093112]
3. $\frac{105}{11}$ = [9115] “i” karakterinin satır matrisidir. Bu matrisin 56 basamaklı satır matrisini yazacak olursak;
   [00000000000000000000000000000000000000000000000009115]
4. $\frac{32}{13}$ = [226] “boşluk” karakterinin satır matrisidir. Bu matrisinin 56 basamaklı satır matrisini yazacak olursak 3.3. yöntemdeki örnek-5 gibi yapılmalıdır. Önce [226] ifadesi [2251] şeklinde yazılır. Daha sonra 56 basamaklı olması için başlangıcına 52 sıfır atılır.

[00000000000000000000000000000000000000000000002251]

5-) $\frac{103}{17}\frac{103}{17}$ = [6908] "g" karakterinin satır matrisidir. Bu matrisin 56 basamaklı satır matrisini yazacak olursak;

[00000000000000000000000000000000000000000000000000006908]

6-) $\frac{101101}{19\ 19}$ = [536] "e" karakterinin satır matrisidir. Önce [536] ifadesi [5351] çevrilir ve 56 basamaklı satır matrisini yazacak olursak;

[00000000000000000000000000000000000000000000000000005351]

7-) $\frac{108108}{23\ 23}$ = [41232] "l" karakterinin satır matrisidir. Önce [41232] ifadesi [412311] çevrilir ve 56 basamaklı satır matrisini yazacak olursak;

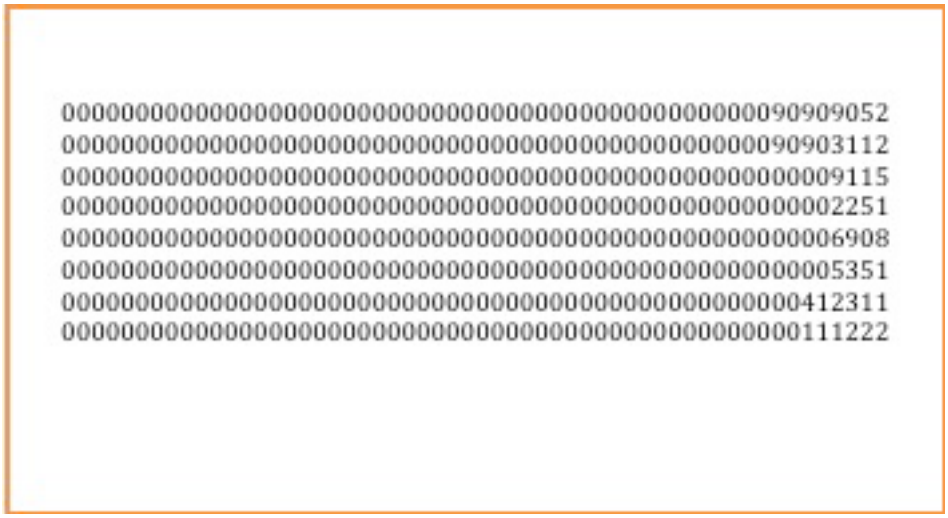
[00000000000000000000000000000000000000000000000000412311]

8-) $\frac{46}{29}\frac{46}{29}$ = [111222] "." Karakterinin satır matrisidir. 56 basamaklı satır matrisini yazacak olursak;

[00000000000000000000000000000000000000000000000000111222]

"Ali gel." şifreli hali, şekil-2'deki matristir.

Şifrelenmede görüldüğü gibi en fazla şifreli satır 56 basamaklı olabileceğinden satır matrisleri 56 basamaklı yapılmıştır[6].



(Şekil-3)

Değerlendirme Düzeyinde Şifreleme Algoritması

Araştırma Sorusu

Bir n doğal sayısından küçük ve n doğal sayısı ile aralarında asal olan sayıların adedini bulurken Euler Fonksiyonunu kullanıyoruz. Bu aralarında asal sayıların kendisini veren bir yöntem bulabilir miyiz? Bu yöntemden hareketle bir şifreleme algoritması geliştirin.

Araştırma Sorusundan Hareketle Yapılan Çalışmalar

Öğrenciler Euler Fonksiyonunun cevap veremediği bu soruyu şu şekilde çözmüşlerdir;

"n" sayısından küçük ve "n" sayısı ile aralarında asal olan doğal sayılar sonuçta "n" sayısının kalanlar sınıfının elemanı olacaktır. Bunu Z_n={0, 1, 2, 3, ……., n-1 }şeklinde gösterebiliriz. Bu elemanlardan bir kısmı istenen şartlardaki sayılardır.

A={0,1,2,3,……,m-1} kümesi olsun. Bu küme aslında "m" sayısının kalanlar sınıfıdır. Bu kümeyi Z_m

şeklinde tanımlayalım.

B={0,1,2,3,…….,p-1} kümesi olsun. Bu küme aslında "p" sayısının kalanlar sınıfıdır. Bu kümeyi Z_p şeklinde tanımlayalım.

A x B kümesi aslında Z_m x Z_p kalanlar sınıfının Kartezyen çarpım kümesi olmuş olur.

Eğer Z_n kümesi ve $Z_m x Z_p$ kümesi benzer küme olursa elemanları arasında birebir eşleşme sağlamış oluruz. İki kümenin benzer küme olması için şartlar belirlememiz gerekir. Şimdi bu şartlara bakalım.

- Öncelikle bu iki kümenin eleman sayıları eşit olmak zorundadır. Her iki kümedeki tüm elemanların birebir eşleşmesi gerekir. Bu durumda;
- Z_n kümesinin eleman sayısı "n" tane ise $Z_m x Z_p$ Kartezyen çarpım kümesinin eleman sayısı da "n" tane olmalıdır. Buna göre n=mxp olur.
- Elemanların birebir eşleşmesini görmek için aşağıdaki iki örneği inceleyelim.

Örnek: Z_8 ve Z_4 x Z_2 kartezyen çarpım kümesini inceleyelim.

Z_8={0,1,2,3,4,5,6,7} olur.

Z_4 x Z_2 ={(0,0), (0,1), (1,0), (1,1), (2,0), (2,1), (3,0), (3,1) }

Elemanlar birebir eşleştiğinde ;

0……..(0,0)

1……..(0,1)

2……..(1,0)

3……..(1,1)

4……..(2,0)

5……..(2,1)

6……..(3,0)

7……..(3,1) olur.

Örnek 2: Z_6 ve Z_2 x Z_3 kartezyen çarpım kümesini inceleyelim.

Z_6={0,1,2,3,4,5} olur.

Z_2 x Z_3 ={(0,0), (0,1),(0,2),(1,0),(1,1),(1,2)}

Elemanlar birebir eşleştirildiğinde;

1……..(0,0)

2……..(0,1)

3……..(0,2)

4……..(1,0)

5……..(1,1)

6……..(1,2) olur.

1. Örnek 2 incelendiğinde

Z_6 kümesi aslında 1 sayısının sürekli kendi ile toplandığında 6 sayısının kalanlar sınıfı olduğu görülür.

$1 \equiv 1 \pmod 6$

$1+1=2 \equiv 2 \pmod 6$

$1+1+1=3 \equiv 3$ (m0d 6)

$1+1+1+1=4 \equiv 4 \pmod 6$

$1+1+1+1+1=5 \equiv 5 \pmod 6$

$1+1+1+1+1+1=6 \equiv 0 \pmod 6$ şeklinde devam eder ve başa döner.

Z_2 x Z_3 kartezyen çarpım kümesinin elemanları da (1,1) elemanının sürekli toplanması ile gelen kalanlar sınıfıdır.

1.(1,1)=(1,1) ≡ (1,1) (mod (2,3))

2.(1,1)=(2,2) ≡ (0,2) (mod (2,3))

3.(1,1)=(3,3) ≡ (1,0) (mod (2,3))

4.(1,1)=(4,4) ≡ (0,1) (mod (2,3))

5.(1,1)=(5,5) ≡ (1,2) (mod (2,3))

6. (1,1)=(6,6) ≡ (0,0) (mod (2,3)) görüldüğü gibi başa dönüyor bu durumda birebir eşleşme aslında şu şekilde olmaktadır;

1…….(1,1)

2…….(0,2)

3…….(1,0)

4…….(0,1)

5…….(1,2)

6…….(0,0) olur.

Örnek-1 incelendiğinde Z_8 kümesi 1 sayısının sürekli toplanması ile oluşur.

1≡1 (mod 8)

1+1=2 ≡2 (mod 8)

1+1+1=3≡3 (m0d 8)

1+1+1+1=4 4 (mod 8)

1+1+1+1+1=55 (mod 8)

1+1+1+1+1+1=66 (mod 8)

1+1+1+1+1+1+1=77 (mod 8)

1+1+1+1+1+1+1+1=80 (mod 8)

Z_4 x Z_2 kümesi (1,1) ikililerinin toplamı şeklinde yazalım.

1.(1,1)=(1,1) ≡ (1,1) (mod (4,2))

2.(1,1)=(2,2) ≡ (2,0) (mod (4,2))

3.(1,1)=(3,3) ≡ (3,1) (mod (4,2))

4.(1,1)=(4,4) ≡ (0,0) (mod (4,2)) görüldüğü gibi başa döner ancak Kartezyen çarpım kümesinin tüm elemanlarını vermez.

2. örnek-1 ve örnek-2 nin analizi incelendiğinde iki kümenin benzer olması ve elemanlarının birebir eşleşmesi için sadece eleman sayılarının eşit olması yetmemektedir. Aynı zamanda Kartezyen çarpım kümesindeki $Z_m x Z_p$ "m" ve "p" nin aralarında asal olması gerekir.
3. Şimdi de benzer iki kümeden yola çıkarak Z_n kümesindeki "n" ile aralarında asal olan doğal sayıların , $Z_m x Z_p$

kümesinde hangi elemanlara denk geldiği ve belli bir kuralının olup olmadığını inceleyelim.

+	1	2	3	4	5	0
1	2	3	4	5	0	1
2	3	4	5	0	1	2
3	4	5	0	1	2	3
4	5	0	1	2	3	4

5	0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5	0

(şekil 4)

Şekil 1 deki tablo Z_6 kümesinin nasıl oluştuğu gösterilmiştir. Elemanlarının karşılıklı toplanması ile oluşan kalanlar sınıfı verilmiştir.

(+)	(1,1)	(0,2)	(1,0)	(0,1)	(1,2)	(0,0)
(1,1)	(0,2)	(1,0)	(0,1)	(1,2)	(0,0)	(1,1)
(0,2)	(1,0)	(0,1)	(1,2)	(0,0)	(1,1)	(0,2)
(1,0)	(0,1)	(1,2)	(0,0)	(1,1)	(0,2)	(1,0)
(0,1)	(1,2)	(0,0)	(1,1)	(0,2)	(1,0)	(0,1)
(1,2)	(0,0)	(1,1)	(0,2)	(1,0)	(0,1)	(1,2)
(0,0)	(1,1)	(0,2)	(1,0)	(0,1)	(1,2)	(0,0)

(şekil 5)

Şekil-2 deki tablo $Z_2 \times Z_3$ kümesinin elemanlarının ikişerli toplamlarının tablosudur. İki tablo incelendiğinde bu iki kümenin benzer küme olduğu anlaşılır. Bu benzerlikten dolayı elemanları birebir eşleşir. Bu eşleşme;

1… (1,1) 4… (0,1)

2… (0,2) 5… (1,2)

3… (1,0) 0… (0,0)

Şeklinde olur. Buradan şöyle bir sonuç çıkmaktadır. Z_6 da 6 ile aralarında asal olan sayılar

$Z_2 \times Z_3$ kümesinde eşleştiğinde bu kümedeki ikililer 2 ve 3 ile aralarında asal olan sayılar olmaktadır. Şekil-1 ve Şekil-2 incelendiğinde verilen şartlardaki sayılar aynı yerlerde bulunmaktadırlar. Mesela Z_6 kümesinin tablosunun en üst satırdaki 5 sayısı ile (1,2) aynı yerde bulunuyor. Aralarında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını inceleyelim.

Şekil-1 de en üst satırda bulunan 5 sayısı Z_6 da 6 ile aralarında asaldır. Aynı zamanda 5 sayısı 5 kez 1 sayısının toplanması ile oluşur.

Şimdi şekil-2 deki aynı yerde bulunan (1,2) ikilisini inceleyelim.

(1,2) ikilisi 5 kez (1,1) ikilisinin toplamıdır.

5.(1,1)= (5,5) (1,2) (mod (2,3)) olur. Buna göre;

Z_n kümesi ve $Z_m x Z_p$ Kartezyen çarpım kümesi benzer iki küme olsun. Yani her iki kümenin de eleman sayısı eşit n=m.p olsun. Ayrıca m ve p aralarında asal olsun. Bu durumda;

k.(1,1) (x,y) (mod (m,p)) olacak şekilde (x,m) ve (y,p) aralarında asal olacak şekilde bulunan k doğal sayısı, Z_n de n sayısı ile aralarında asal olan sayıyı vermektedir.

Örnek-3 : 60 sayısı ile aralarında asal ve 60 sayısından küçük bir sayı bulalım.

Z_{60} ve $Z_4 x Z_{15}$ kümeleri benzer kümedir. $Z_4 x Z_{15}$ kümesinden bir eleman seçelim.

(x,4)=1 ve (y,15)=1 olacak şekilde

(x,y)=(3,11) kümemizin elemanı olsun.

n.(1,1)·(3,11) (mod(4,15)) için en küçük n değeri Z_{60} kümesinde 60 dan küçük ve 60 ile aralarında asal bir sayı olacaktır.

$n \equiv 3 \pmod 4$ ve $n \equiv 11 \pmod{15}$

$n \equiv 3 \pmod 4$ ise $n = 4.k+3$ $k \equiv Z$

$n \equiv 11 \pmod{15}$ ise $4.k+3 \equiv 11 \pmod{15}$

$4.k \equiv 8 \pmod{15}$

$k \equiv 2 \pmod{15}$

$k = 15.t+2 \quad t \equiv Z$

$n=4.k+3$ ise $n=4.(15.t+2)+3$

$n=60.t+8+3$

$n=60.t+11$

$n=11$ çıkar ve 60 ile aralarında asaldır[7].

Şifreleme Algoritması

ASCII Karakterleri tüm dünyada kullanılan karakterler olduğu için önce ASCII Karakterlerine kod verdik. Bu işlemi yaparken 256 karakter için bir n pozitif doğal sayısı belirledik öyle ki n sayısından küçük ve n ile aralarında asal olan sayı adedi 256 olacak şekildedir. n sayısını 816 aldık. Bu küme $Z_3 \times Z_{16} \times Z_{17}$ kümesi ile benzerdir. Bu kümeye göre şifreleme yapılacaktır.

$816=2^4.3.17$ asal çarpanlarına ayrılışıdır.

$Ø(816) =(2^4-2^3).(3^1-3^0).(17^1-17^0)=256$ Euler Fonksiyonunun değeridir. 816 sayısını seçerken birden fazla çarpım şeklinde yazılmasına ve çarpılan sayıların aralarında asal olmasına dikkat ettik. Daha sonra ASCII Karakterlerine 816 ile aralarında asal olan sayıları sırası ile küçükten büyüğe doğru kodladık. Yeni kodların olduğu kod tablosuna MR Karakter Kod Tablosu ismini verdik.

$Z_3 \times Z_{16} \times Z_{17}$ Kartezyen Çarpım Kümesi İle Şifreleme

Bu şifrelemede gönderilecek metnin her karakterinin MR Karakter Kod Tablosundan değeri alınacak. Bu değerlerin sırasına göre üçlü modüler aritmetik kuralı uygulanacaktır. Bunu bir örnekle açıklayalım.

Örnek: "Ahmet" kelimesini şifreleyelim.

"A" harfinin MR Karakter kodu 205, "h" harfinin MR Karakter Kodu 365, "m" harfinin MR Karakter Kodu 347, "e" harfinin MR Karakter Kodu 319, "t" harfinin MR Karakter Kodu 371 dir. Yöntem kısmında açıklandığı gibi;

1. "A" harfinin kodu olan 205 aslında şeki-1 deki gibi düşünüldüğünde 205. Sıradaki sayıdır. Bu sayı (1,1,1) sıralı üçlüsünün 205 kez toplanması ile oluşur. Buna göre;

$205.(1,1,1) =(205,205,205)$ $(x,y,z) \pmod{(3,16,17)}$ olacaktır. Buna göre 205 sayısının 3 ile bölümünden kalan 1, 205 sayısının 16 ile bölümünden kalan 13, 205 sayısının 17 ile bölümünden kalan 1 olur."A" harfinin şifreli hali (1,13,1) olmuştur.

2. "h" harfinin kodu olan 365 aslında şekil-1 deki gibi düşünüldüğünde 365. Sıradaki sayıdır. Bu sayı (1,1,1) sıralı üçlüsünün 365 kez toplanması ile oluşur. Buna göre;

$365.(1,1,1) =(365,365,365)$ $(x,y,z) \pmod{(3,16,17)}$ olacaktır. Buna göre 365 sayısının 3 ile bölümünden kalan 2, 365 sayısının 16 ile bölümünden kalan 13, 365 sayısının 17 ile bölümünden kalan 8 olur. "h" harfinin şifreli hali (2,13,8) olmuştur.

3. "m" harfinin kodu olan aslında şeki-1 deki gibi düşünüldüğünde 347. Sıradaki sayıdır. Bu sayı (1,1,1) sıralı üçlüsünün 347 kez toplanması ile oluşur. Buna göre;

$347.(1,1,1) =(347,347,347)$ $(x,y,z) \pmod{(3,16,17)}$ olacaktır. Buna göre 347 sayısının 3 ile bölümünden kalan 2, 347 sayısının 16 ile bölümünden kalan 11, 347 sayısının 17 ile bölümünden kalan 7 olur."m" harfinin şifreli hali (2,11,7) olmuştur.

4. "e" harfinin kodu olan aslında şeki-1 deki gibi düşünüldüğünde 319. Sıradaki sayıdır. Bu sayı (1,1,1) sıralı üçlüsünün 319 kez toplanması ile oluşur. Buna göre;

$319.(1,1,1) =(319,319,319)$ $(x,y,z) \pmod{(3,16,17)}$ olacaktır. Buna göre 319 sayısının 3 ile bölümünden kalan 1, 319 sayısının 16 ile bölümünden kalan 15, 319 sayısının 17 ile bölümünden kalan 13 olur."e" harfinin şifreli hali (1,15,13) olmuştur.

5. "t" harfinin kodu olan aslında şeki-1 deki gibi düşünüldüğünde 371. Sıradaki sayıdır. Bu sayı (1,1,1) sıralı üçlüsünün 371 kez toplanması ile oluşur. Buna göre;

371.(1,1,1) =(371,371,371) (x,y,z) (mod (3,16,17)) olacaktır. Buna göre 371 sayısının 3 ile bölümünden kalan 2, 371 sayısının 16 ile bölümünden kalan 3, 371 sayısının 17 ile bölümünden kalan 14 olur."t" harfinin şifreli hali (2,3,14) olmuştur.

MR Karakterleri	MR Karakter Kodu	Şifrelenmiş Hali
A	205	(1,13,1)
h	365	(2,13,8)
m	347	(2,11,7)
e	319	(1,15,13)
t	371	(2,3,14)

(Şekil-6)

$Z_3 \times Z_{16} \times Z_{17}$ Kartezyen Çarpım Kümesi İle Şifrelemenin Çözümlenmesi

Şekil-3 de verilen şifrelenmiş kelimenin şifresinin çözümlenmesi için yapılacak işlem basamakları aşağıdaki gibidir. Sırası ile şifreleri çözelim;

1-) $n \equiv 1 \pmod 3$

$n \equiv 13 \pmod{16}$

$n \equiv 1 \pmod{17}$ denkliğinde $n=3.k+1$, k bir tamsayı

$3.k+1 \equiv 13 \pmod{16}$

$3.k \equiv 12 \pmod{16}$

$k \equiv 4 \pmod{16}$ ise $k=16.t+4$, t bir tamsayı

$n=3.(16.t+4)+1 \equiv 1 \pmod{17}$

$48.t+13 \equiv 1 \pmod{17}$

$48.t \equiv -12 \pmod{17}$

$t \equiv -\frac{11}{44} \pmod{17}$

$t \equiv 4 \pmod{17}$

$t = 17.m+4$, m bir tamsayı

$n=48.(17.m+4)+13=816.m+205$ burada m=0 alınırsa n sayısı 205 çıkar. Bu sayıda MR Karakterlerinden "A" kodudur.

2-) $n \equiv 2 \pmod 3$

$n \equiv 13 \pmod{16}$

$n \equiv 8 \pmod{17}$ denkliğinde $n=3.k+2$

$3.k+2 \equiv 13 \pmod{16}$

$3.k \equiv 11 \pmod{16}$

$k \equiv \frac{1111}{3\ 3} \pmod{16}$

$k \equiv 9 \pmod{16}$ ise $k=16.k+9$

$3.(16.t+9)+2 \equiv 8 \pmod{17}$

$48.t+29 \equiv 8 \pmod{17}$

$14.t \equiv -21 \pmod{17}$

$2.t \equiv -3 \pmod{17}$

$t \equiv 7 \pmod{17}$ ise $t=17.m+7$ olur.

$n=48.(17.m+7)+29=816.m+365$ olur. $m=0$ için $n=365$ olur.

365 sayısı MR Karakter Kodlarından "h" harfinin kodudur.

3-) $n \equiv 2 \pmod{3}$

$n \equiv 11 \pmod{16}$

$n \equiv 7 \pmod{17}$ denkliğinde $n=3.k+2$ olur

$3.k+2 \equiv 11 \pmod{16}$

$3.k \equiv 9 \pmod{16}$

$k \equiv 3 \pmod{16}$ ise $k=16.t+3$

$3.(16.t+3)+2 \equiv 7 \pmod{17}$

$48.t+11 \equiv 7 \pmod{17}$

$48.t \equiv -4 \pmod{17}$

$t \equiv -\frac{1}{12}\frac{1}{12} \pmod{17}$

$t \equiv 7 \pmod{17}$ ise $t=17.m+7$

$n=48.(17.m+7)+11=816.m+347$ olur. $m=0$ için $n=347$ olur. 347 sayısı MR Karakterlerinden "m" harfinin kodudur.

4-) $n \equiv 1 \pmod{3}$

$n \equiv 15 \pmod{16}$

$n \equiv 13 \pmod{17}$ denkliğinde $n=3.k+1$ olur

$3.k+1 \equiv 15 \pmod{16}$

$3.k \equiv 14 \pmod{16}$

$k \equiv 10 \pmod{16}$ ise $k=16.t+10$

$3.(16.t+10)+1 \equiv 13 \pmod{17}$

$48.t+31 \equiv 13 \pmod{17}$

$48.t \equiv -18 \pmod{17}$

$t \equiv -\frac{33}{99} \pmod{17}$

$t \equiv 6 \pmod{17}$ ise $t=17.m+6$

$n=48.(17.m+6)+31=816.m+319$ olur. $m=0$ için $n=319$ olur.319 sayısı MR Karakterlerinden "e" harfinin kodudur.

5-) $n \equiv 2 \pmod{3}$

$n \equiv 3 \pmod{16}$

$n \equiv 14 \pmod{17}$ denkliğinde $n=3.k+2$ olur

$3.k+2 \equiv 3 \pmod{16}$

$3.k \equiv 1 \pmod{16}$

$k \equiv \frac{11}{33} \pmod{16}$ ise $k=16.t+10$

$k \equiv 11 \pmod{16}$ ise $k=16.t+11$

$3.(16.t+11)+2 \equiv 14 \pmod{17}$

$48.t+35 \equiv 14 \pmod{17}$

$48.t \equiv -21 \pmod{17}$

$t \equiv -\frac{7\ 7}{16\ 16} \pmod{17}$

$t \equiv 7 \pmod{17}$ ise $t=17.m+7$

$n=48.(17.m+7)+35=816.m+371$ olur. $m=0$ için $n=371$ olur.371 sayısı MR Karakterlerinden "t" harfinin kodudur.

Görüldüğü gibi "Ahmet" kelimesi çıkmış olur. Gönderilmek istenen metin ne olursa olsun, rahatlıkla şifrelenebilmekte ve şifresi çözülebilmektedir[8].

6. Yeniden Oluşturma Düzeyinde Şifreleme

6.1. Araştırma sorusu

RSA Şifreleme Algoritmasını araştırın. Günümüzde ve gelecekte sorun olabilecek açıklarını araştırıp bu açıkların olmayacağı yeni bir algoritma geliştirin.

6.2. Araştırma Sorusundan Hareketle Yapılan Çalışmalar

Öğrencilerin yapacakları algoritma için öncelikle kendilerinin geliştirdiği aşağıdaki denkliği bulmuşlardır.

a ve b son basamakları aynı olan iki doğal sayı olsun.

$a-b \equiv 0 \pmod{10}$ x birden büyük doğal sayı olmak üzere;

$a^x-b^x \equiv 0 \pmod{10^2}$ sağlayan x değerini bulalım.

$a^x-b^x=(a-b).(a^{x-1}b^0+a^{x-2}b^1+\ldots\ldots\ldots\ldots..+a^0b^{x-1}) \equiv 0 \pmod{10^2}$…….(1)

$a \equiv b \pmod{10} \Rightarrow a^s \equiv b^s \pmod{10}$ "s" bir doğal sayıdır……. (2)

(2) ,(1) de yazılırsa;

$a^x-b^x=(a-b).(a^{x-1}a^0+a^{x-2}a^1+\ldots\ldots\ldots\ldots..+a^0a^{x-1}) \equiv 0 \pmod{10^2}$

$a^x-b^x=(a-b).(a^{x-1}+a^{x-1}+\ldots\ldots\ldots\ldots..+a^{x-1}) \equiv 0 \pmod{10^2}$

$a^x-b^x=(a-b).(x.a^{x-1}) \equiv 0 \pmod{10^2}$…… ….(3)

ifadesinin her zaman sağlanabilmesi için en az x=10 olması gerekir.

$a^{10}=m$ ve $b^{10}=n$ olsun. y birden büyük bir doğal sayı olmak üzere;

$m^y-n^y \equiv 0 \pmod{10^3}$ sağlayan y değerini bulalım.

$m^y-n^y=(m-n).(m^{y-1}n^0+m^{y-2}n^1+\ldots\ldots\ldots\ldots..+m^0n^{y-1})) \equiv 0 \pmod{10^3}$……..(4)

(2) özellik (4) de yazılırsa

$m^y-n^y=(m-n).(m^{y-1}m^0+m^{y-2}m^1+\ldots\ldots\ldots\ldots..+m^0m^{y-1}) \equiv 0 \pmod{10^3}$

$m^y-n^y=(m-n).(m^{y-1}+m^{y-1}+\ldots\ldots\ldots\ldots..+m^{y-1}) \equiv 0 \pmod{10^3}$

$m^y-n^y=(m-n).(y.m^{y-1}) \equiv 0 \pmod{10^3}$…….(5)

ifadesinin her zaman sağlanabilmesi için en az y=10 olması gerekir.

$(a^{10})^{10}=m$ ve $(b^{10})^{10}=n$ olur. ……..(6)

$a^{10^2}a^{10^2}=p$ $b^{10^2}b^{10^2}=q$ olsun. z birden büyük bir doğal sayı olmak üzere;

$p^z-q^z \equiv 0 \pmod{10^4}$ sağlayan z değerini bulalım.

$p^z-q^z=(p-q).(p^{z-1}q^0 + p^{z-2}q^1 +……..+ p^0q^{z-1}))\equiv 0 \pmod{10^4}$……(7)

(2) özellik (7) de yazılırsa;

$p^z-q^z=(p-q).(p^{z-1}p^0 + p^{z-2}p^1 +……..+ p^0p^{z-1}))\equiv 0 \pmod{10^4}$

$p^z-q^z=(p-q).(p^{z-1} + p^{z-1}+……..+ p^{z-1}))\equiv 0 \pmod{10^4}$

$p^z-q^z=(p-q).(z.\ p^{z-1}))\equiv 0 \pmod{10^4}$……(8)

ifadesinin her zaman sağlanabilmesi için en az z=10 olması gerekir.

$a^{10^3}a^{10^3} - b^{10^3}b^{10^3} \equiv 0 \pmod{10^4}$ olur……..(9)

Aynı işlemleri sonsuza kadar yaparsak;

"n" bir doğal sayı olmak üzere

$\boldsymbol{a^{10^{n-1}}a^{10^{n-1}} - b^{10^{n-1}}b^{10^{n-1}} \equiv 0 \pmod{10^n}}$ denkliğini elde ederiz……..(10)

(10) bulunan denklikte mod kısmına 2 yazılırsa a ve b sayıları ikiz asal sayılar olarak alabiliriz. Bizim algoritmamız ikiz asal sayılara göre kurulan (11) deki denkliğe göre oluşturulmuştur[8].

$a^{2^{n-1}}a^{2^{n-1}} - b^{2^{n-1}}b^{2^{n-1}} \equiv 0 \pmod{2^n}$ a ve b ikiz asal sayı……(11)

Şifreleme Algoritması

Algoritma İçin Anahtar Oluşturma

(11) bulunan denklikten hareketle önce kapalı anahtarlar için gerekli olan "e" ve "d" sayılarını oluşturduk. Bu sayıları oluştururken Öklid Algoritması ve modüler aritmetik kuralları kullandık.

$1 \langle e \langle 2^n$ olacak şekilde bir "e" sayısı olsun. öyle ki;

$e.a\equiv 1 \pmod{2^n}$ olsun. ……(12)

(11) bulunan denkliğin her tarafını $e^{2^{n-1}}e^{2^{n-1}}$ sayısı ile çarpalım.

$e^{2^{n-1}}e^{2^{n-1}}.a^{2^{n-1}}a^{2^{n-1}} - e^{2^{n-1}}e^{2^{n-1}}.b^{2^{n-1}}b^{2^{n-1}} \equiv 0 \pmod{2^n}$

$(e.a)^{2^{n-1}}(e.a)^{2^{n-1}} - (b.e)^{2^{n-1}}(b.e)^{2^{n-1}} \equiv 0 \pmod{2^n}$ (12) uygulanırsa;

$(b.e)^{2^{n-1}}(b.e)^{2^{n-1}} \equiv 1 \pmod{2^n}$……(13)

$1 \langle d \langle 2^n$ olacak şekilde bir "d" sayısı olsun. öyle ki;

$d.b\equiv 1 \pmod{2^n}$ olsun……(14)

(11) bulunan denkliğin her tarafını $d^{2^{n-1}}d^{2^{n-1}}$ sayısı ile çarpalım.

$d^{2^{n-1}}d^{2^{n-1}}.a^{2^{n-1}}a^{2^{n-1}} - d^{2^{n-1}}d^{2^{n-1}}.b^{2^{n-1}}b^{2^{n-1}} \equiv 0 \pmod{2^n}$

$(d.a)^{2^{n-1}}(d.a)^{2^{n-1}} - (b.d)^{2^{n-1}}(b.d)^{2^{n-1}} \equiv 0 \pmod{2^n}$ (14) uygulanırsa;

$(a.d)^{2^{n-1}}(a.d)^{2^{n-1}} \equiv 1 \pmod{2^n}$……(15)

(13) ve (15) birleştirilirse;

$$(a.b.e.d)^{2^{n-1}}(a.b.e.d)^{2^{n-1}} \equiv 1 \pmod{2^n} \quad \text{.....(16)}$$

$(a.b.e.d)^{2^{n-1}}(a.b.e.d)^{2^{n-1}} \equiv 1 \pmod{2^n}$ ise $(a.b.e.d)^{2^{n-1}}(a.b.e.d)^{2^{n-1}} = 2^n.k+1$, k bir tamsayı.....(17)

Buna göre anahtarlar şu şekilde oluşturulmuştur;

1. Mesaj gönderenin kapalı anahtarı **"a.b"** yani denklikte seçilen ikiz asal sayılar.
2. Mesaj alanın kapalı anahtarı **"e.d"** (12) ve (14) den gelen ve Öklid Algoritması ile bulunan sayılar.
3. Gözlem anahtarı $\mathbf{2^{n-1}}$
4. Açık anahtar gönderilecek karakterin kodu "m" olmak üzere $\mathbf{m^{a.b}}$

Algoritmanın Çalışma Prensibi

Algoritmanın çalışmasını şu şekilde olmaktadır.

Önce gönderilecek bir metnin her karakteri MMR Karakter Kodlarına dönüştürülecektir. Gönderilecek metindeki bir karakterin kodu m sayısı olsun.

1. Mesaj gönderen kişi kendi kapalı anahtarı olan a.b ile bu kodu şifreleyecektir.

$m^{a.b}$ sayısı şifreli bir sayı olup artık açık anahtar görevi görecektir.

2. mesajı alacak kişi gelen açık anahtara kendi kapalı anahtarını uygulayacaktır.

$(m^{a.b}(m^{a.b})^{e.d} = m^{a.b.e.d}\ m^{a.b.e.d}$ sayısı hala şifrelidir.

3. şifreli sayıya en son gözlem anahtarı gelecektir.

$m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}}\ m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} \equiv x \pmod{2^n}$ olacaktır. (17) bulunan yerine yazılırsa;

$$m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (m^{2^n})m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (m^{2^n})^k.m \equiv x \pmod{2^n} \text{ olur.....(18)}$$

Euler Foksiyonunda $\Theta(2^n)\Theta(2^n)=2^{n-1}$ eşitliği vardır.....(19)

Euler Teoreminde m ve 2 aralarında asal olmak üzere;

$m^x m^x \equiv 1 \pmod{2^n}$ ise $x = \Theta(2^n)\ \Theta(2^n)$ değeri bu denkliği sağlar.....(20)

(18) de (19) ve (20) yerine yazılırsa;

$$m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (m^{2^n})m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (m^{2^n})^k.m \equiv x \pmod{2^n}$$

$$m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (m^{2^{n-1}})m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (m^{2^{n-1}})^{2.k}.m \equiv x \pmod{2^n}$$

$$m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (1)m^{(a.b.d.e)^{2^{n-1}}} = (1)^{2.k}.m \equiv x \pmod{2^n}$$ ifadesinden x=m çıkar.....(21)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Sınıf seviyesi ne olursa olsun, matematik dersinin konularına yönelik kazanımları içeren şifreleme algoritmaları öğrencilere yaptırılabilmektedir.
- Başlangıçta öğrenciler ilk şifreleme algoritmalarını yaparken Bloom Taksonomisinde bilgi ve kavrama düzeyinde çalışmalar yapmaktadır. Ancak birkaç çalışmadan sonra öğrenciler daha üst düzey çalışmalar yapabilmektedir.
- Öğretmenin kendisinin hazırladığı ve materyal olarak sınıfta kullanacağı şifreleme algoritmaları olabilir. Bu algoritmalarla öğrencilerin dikkat çekme ve güdeleme duygularını daha rahat harekete geçirebilmektedir.
- Öğrenciler şifreleme algoritmalarını sınıf seviyeleri arttıkça bir çok konunun kullanıldığı çalışma olarak yapabilmektedir. Bu sayede konular arasında sentez düzeyinde çalışmalar yapabilmektedirler.
- Anahtarlı şifreleme algoritmaları genellikle lise düzeyindeki öğrencilerin yapabileceği şifreleme algoritmalarıdır. Anahtar oluşturmayı başaran öğrenciler robotik kodlama ve yazılım konusunda daha başarılı olmaktadır.
- Özellikle yaptıkları şifreleme algoritmalarını herhangi bir yarışmada sunma şansı elde eden öğrenciler özgüven ve özyeterlilik kazanmada daha başarılı olmaktadırlar.

Ortaokul ve lise müfredatlarında akıl ve zeka oyunları, santranç dersleri artık girmeye başlamıştır. Gelecekte bilişim ve yazılım konularının önemi daha da artacağından öğrencilerin bu konuda ilgi ve isteklerini arttırma adına algoritma geliştirme ve şifreleme yapma adına seçmeli ders olarak okutulması gerekmektedir. Bu sayede analiz, sentez ve yeniden yaratma basamaklarına uygun projeler üreten yeni bir nesil kazanmış oluruz.

Kaynakça

Sönmez, V. (2007) *Öğretim ilke ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayınları*

Leiserson, C. & Demaine, E. (2005) *Introduction to Algorithms*

Şahin, F. (2015) *Modern Blok Şifreleme Algoritmaları* İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bağıntı ve Fonksiyonlar Konusunda Zorluk Yaşadıkları Kavramlar ve Nedenlerine Dair Günlüklerine Yansıyanlar

Begüm ÖZMUSUL, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, bgmozmsl@gmail.com

Tuğba Han ŞİMŞEKLER, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, tsimsekler@gantep.edu.tr

Ali BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, alibozkurt@gantep.edu.tr

Öz

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yazdıkları günlüklere dayalı olarak Analiz I dersi kapsamında işlenen konulardan biri olan bağıntı ve fonksiyon ile ilgili öğrenme güçlükleri ve nedenleri incelenmiştir. Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği ana bilim dalının birinci sınıfında öğrenim gören ve analiz I dersini alan 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma da her hafta işlenen konudan sonra öğrencilere "Kolay anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?, Zor anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?, Ben bu kavramları arkadaşıma anlatsaydım nasıl anlatırdım?" soruları yöneltilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarının "Zor anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme güçlükleri epistemolojik pedagojik ve psikolojik nedenler olmak üzere 3 ana tema ve bu temalara dair alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Epistemolojik nedenler ana teması altında fonksiyon ve bağıntı için yapılan tanımların anlaşılmaması, sembolik gösterimin fazla kullanılması, bağıntı özellikleri, denklik bağıntısı ile kısmi sıralama bağıntısının arasındaki farkın anlaşılmaması, soyut kavramlar içermesi ve ön bilgi eksikliği şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Pedagojik Nedenler ana tema altında öğretim üyesinin konuyu hızlı anlatması, öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçimi olması, konuyu anlatırken öğrencilerin not tutması, tahta kullanımı, karmaşık sorular çözmesi şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Psikolojik nedenler ana tema altında sınıfın fiziki koşulları, odaklanamama, ders saatinin az olması, öğrencinin derse karşı ön yargılı olması şeklinde alt temalar elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin giderilebilmesi için öğretim üyesinin, epistemolojik olarak öğrenme güçlüklerinin giderilebilmesi için öğrencilerin matematiksel dili daha anlamlandırmalarını ve hazır bulunuşluklarını sağlanacak şekilde dersin düzenlenmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: *Bağıntı, Fonksiyon, Öğrenme Güçlükleri, Çözüm Önerileri*

Abstract

In this study, pre-service mathematics teachers' learning difficulties related to correlation and function, which is one of the topics covered within the scope of the Analysis I course, were examined based on the diaries. The research is qualitatively designed. The sample of the study consists of 90 pre-service teachers studying in the first year of the department of elementary mathematics teaching at a university and taking the analysis I course in the 2019-2020 academic year. After the weekly topic in the research, the students were asked "What are the concepts that I easily understand and their reasons? What are the difficult concepts and their reasons?, How would I explain these concepts to my friend?" questions were posed. In line with the purpose of the study, the pre-service teachers asked "What are the difficult concepts and their reasons?" The data obtained from the answers they gave to the question were analyzed descriptively. As a result of the analysis, 3 main themes, namely, learning difficulties of teacher candidates, epistemological pedagogical and psychological reasons, and sub-themes related to these themes were formed. According to the findings obtained from the study, sub-themes were obtained such as not understanding the definitions for function and relation under the main theme of epistemological reasons, overuse of symbolic representation, not understanding the difference between the correlation properties, equivalence relation and partial order relation, including abstract concepts and lack of prior knowledge. Under the main theme of Pedagogical Reasons, sub-themes were obtained such as instructor's explaining the subject quickly, students' narration style different from their previous teachers, students taking notes while explaining

the subject, using boards, and solving complex questions. Under the main theme of psychological reasons, sub-themes were obtained such as the physical conditions of the classroom, not being able to focus, the lesson time, the student's bias towards the lesson. As a result, in order to overcome the learning difficulties of the students, the lecturer can be arranged in a way that the students make more sense of the mathematical language and their readiness in order to overcome their epistemological learning difficulties.

Keywords: *Relation, Function, Learning Difficulty, Solution proposals*

Giriş

Liseden üniversiteye geçişle ilgili olarak sıklıkla vurgulanan belirli zorluklar vardır (Forgasz & Leder, 2000; Tall, 1992). Bu geçişteki genel niteliksel bir adım, artan soyutlama düzeyiyle ilgili olarak, sezgisel temelli kavramlardan biçimsel tanımlara zor bir geçiştir (Lithner, 2011). Bu düzey, bir anlamda tüm eğitim sistemi boyunca sürekli olarak artmaktadır, ancak çoğu kişi tarafından lise ve üniversite arasında çok önemli bir fark olarak görülmektedir (Tall, 1991). Buna ek olarak, üniversite düzeyinde, öğrencilerin sorumlulukları ve özerklikleri konusunda daha büyük gereksinimler vardır ve bunların çoğu, öğrenme ve başarı sorunlarının arkasındaki temel nedenlerden biridir (Guzman, Hodgons, Robert & Villani, 1998). Bu sebeple öğrencilerin öğrenmeye dair yaşadıkları zorluklara odaklanan uluslararası (Dubinsky & Harel, 1992; Breidenbach, Dubinsky, Hawks & Nichols, 1992; Vidakovic, 1996; Hitt, 1998; Dubinsky, 2002) ve ulusal düzeyde yapılmış (Bayazit & Gray, 2004; Baki, 2006; Beyazıt, 2008) birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları her seviyedeki öğrencilerin fonksiyon kavramını anlamada ciddi zorluklar yaşadıklarını ve bu düşünceye ilişkin birçok kavram yanılgısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Matematiği öğrenme süreçleri son derece karmaşıktır (Lithner, 2011). Matematik eğitimi alanında lisans eğitimindeki alan derslerini veren öğretim elemanları için ve muhtemelen dünyanın herhangi bir yerinde matematik öğretimi yapan birçok öğretici için öğrencilerin istenen matematiksel yeterliliğe ulaşmasına yardımcı olamamak ciddi bir sorundur (Lithner, 2011). Daha uzun bir perspektiften bakarsak, lisans matematiğinin 30-40 yıl önce elit bir eğitim iken bugün bir kitle eğitimi olduğu söylenmektedir (Gueudet, 2008; Lithner, 2011). Bu sebeple literatürde bu konuyu ele alan çalışmaların arttığı görülmektedir. Penso (2002), öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin nedenlerini nasıl belirlediklerini ve tanımladıklarını incelemiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada elde edilen gözlemler ve öğretim günlükleri aracılığıyla, öğretmen adaylarının zorluklarının kaynaklarını (1) öğrenci (bilişsel ve duyuşsal özellikler); (2) içerik (ders içeriğinin yönleri); (3) öğretmen (öğretim yöntemleri); ve (4) ders (öğrenme ortamı) şeklinde sıralanmıştır. Bu kaynaklar arasında, zorlukların kaynağı olarak öğrencilerin özelliklerine en sık atıfta bulunulurken, içerik, öğretmen ve ders kaynakları en az alıntı almıştır. Bu çalışmada öğrencilerin bağıntı ve fonksiyonlar konusunda zorlandıkları kavramlar ve nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda "Öğretmen adaylarının bağıntı ve fonksiyon konusundaki hangi kavramlarda öğrenme zorlukları yaşamaktadırlar?" sorusuna cevap aranmıştır.

Bağıntı ve fonksiyonlar matematik eğitiminde özellikle de cebir öğretiminde çok önemli yere sahiptir. Bu kavramların anlamlı öğrenimi bu kavramlarla bağlantılı limit, süreklilik, türev, integral gibi birçok kavramın anlamlı öğrenilmesinde de etkilidir. Bu yönüyle bağıntı ve fonksiyon kavramlarına dair öğrenme zorluklarının araştırılması gerekir. Beyazıt (2008)'de de belirtildiği gibi bağıntı ve fonksiyon kavramlarının alt kavramlarının etkin öğretimi, öğrencilerin kavramsal anlama ve öğrenme zorluklarının ele alınması ve yorumlanmasının literatüre katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Betimsel tarama modelinde evren hakkında bir hüküm verebilmek için bütün evren veya ondan alınacak bir grup üzerinde çalışma yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel tarama modeli kullanılarak İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Analiz I dersi kapsamında bağıntı ve fonksiyon konusunda yaşadıkları öğrenme zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve Analiz I dersini alan toplam 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmanın başlangıcında dersin sorumlusu öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından öğrencilere çalışma sürecini detaylı bir şekilde anlatmıştır. Ardından konu anlatımına geçilmiştir. Konu anlatımı bittikten sonraki hafta içerisinde öğretmen adaylarının mail aracılığıyla şu 3 rehber soru ışığında yazacakları günlükleri dersin sorumlusu öğretim elemanına iletmeleri istenmiştir:

- Kolay anladığınız kavramlar nelerdir? Neden kolay anladığınızı açıklayınız.
- Zor anladığınız kavramlar nelerdir? Neden zor anladığınızı açıklayınız.
- Eğer bu konuyu siz anlatsaydınız nasıl anlatırdınız?

Veri Analizi

Bağıntı ve fonksiyonlar konusu işlendikten sonraki hafta içerisinde öğrencilerin yazdıkları ve mail yoluyla öğretim elemanına gönderdikleri günlüklerden elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında sadece "Zor anladığım kavramlar ve nedenleri nelerdir?" sorusu analiz edilmiştir. Verilerin betimsel analizinde Bezuidenhout (2001) ve Cornu (1991)'nun yer verdikleri öğrencilerin yaşadıkları matematiksel zorlukların ve kavram yanılgılara dair üç ana kategori kullanılmıştır: epistemolojik zorluk, psikolojik zorluk ve pedagojik zorluk.

Epistemolojik zorluk: kavramın doğasından kaynaklanan zorluklarla ilişkilendirmektedir. Ayrıca, öğrencinin herhangi bir kavramı öğrenme de zorluk çekmesi ve kavram yanılgısına düşmesi, kişisel olarak kendi gelişiminden, hazır bulunuşluk düzeyinden ve matematiksel kavrama yeteneğinden ve becerisinden de kaynaklanabilir (Cornu, 1991; Bezuidenhout 2001).

Psikolojik zorluk: öğrencinin kavrama yeteneği, becerisi, öğrenilenin öğretildiği dönemde bireyin bulunduğu gelişim aşaması, önceki bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyi gibi faktörlerin hepsi öğrencinin öğreneceği yeni bir kavramı nasıl öğrendiğini derinden etkilemektedir (Cornu, 1991; Bezuidenhout 2001).

Pedagojik zorluk: seçilen öğretim modelleri, bu modellerin uygulanışı, öğreticinin kullandığı metafor ve analojiler, ders kitapları, konu ve kavramların ders kitapları ve programlarda ele alınış sıraları ve biçimleri etkilemektedir (Cornu, 1991; Bezuidenhout 2001).

Analiz I dersinde katılımcıların öğrenci günlüklerinden elde edilen Bağıntı ve Fonksiyonlar konusunda zorluk yaşadıkları kavramlar incelenmiştir. Elde edilen verilerde öğrencilerin günlüklerinde zorluk yaşanılan 6 kavram görülmüştür. Bu kavramlar Tablo 1'deki gibidir. Tablodaki her kavramla ilgili zorluklar pedagojik, epistemolojik ve psikolojik zorluklara göre kategorize edilmiştir.

Tablo 1.

Betimsel Analizde Elde Edilen Konu başlıkları

Kodlar	Konular
K1	Fonksiyonda grafikler
K2	Ters fonksiyonlar
K3	Yansıma-simetri özelliği
K4	Ters simetri-simetri özelliği
K5	Ters simetri özelliği
K6	Denklik bağıntısı-kısmi sıralama bağıntısı

Güvenirlik

Verilerin analizlerinin güvenirliği bağlamında iki araştırmacı bağımsız olarak öğrencilerin günlükleri yönelik ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Betimsel analizler bağlamında kullanılan çerçevede yer alan boyutlara göre araştırmacıların vermiş oldukları yanıtlar karşılaştırılarak, "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan kodlar belirlenmiştir. Araştırmacıların ilgili kesitte aynı kodu ifade etmişler ise görüş birliği, farklı kodları ifade etmişler ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği,

$$Güvenirlik\ Formülü = \left(\frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}\right) \times 100$$

formülü kullanılarak yapılmış ve güvenirlik ortalaması hesaplanmıştır. Bu çalışma için "Uyuşum Yüzdesi" %84 olarak bulunmuştur. Bu oran güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna rağmen uyuşum olmayan kodlar üzerinde görüş birliğine varılana kadar çalışılmış ve tüm kodlar için görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının bağıntı ve fonksiyon konusunda yaşadıkları zorluklara dair epistemolojik, pedagojik ve psikolojik nedenler bağlamında elde edilen kodlar ve frekansları tablolar yardımı ile gösterilmiştir.

Tablo 2.

Fonksiyonlarda Grafik Kavramında Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	Ön bilgi eksikliği	69
	Bazı fonksiyonların çizimlerinde zorlandım	36
Pedagojik Nedenler	Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması	80
	Öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi	75
Psikolojik Nedenler	Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)	5
	Ön yargılı olma	37

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların fonksiyonların grafik çizimlerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliği (f=69) ve bazı fonksiyonların çizimlerinde zorlanmadım (f=36) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sebeple lise de katılımcıların belli fonksiyonlar dışında çizim yapmamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; kavramın hızlı anlatılması (f=80) ve öğretim üyesinin az ve karmaşık örnek çözmesi (f=75) şeklindedir. Bu durumu da Analiz I ders saatinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=5) ve ön yargılı olma (f=37) şeklindedir. Ön yargılı olma durumu da kavram ile ilgili ön bilgi eksikliklerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 3.

Ters Fonksiyonlar Kavramında Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	Ön bilgi eksikliği	69
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	80
Pedagojik Nedenler	Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması	63
	Öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçimi olması	57
Psikolojik Nedenler	Ön yargılı olma	17
	Dikkat eksikliği (odaklanamama)	26
	Ders saatinin az olması	48

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların ters fonksiyonlar kavramında zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=69)

ve sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=80) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sebeple lise de katılımcıların ters fonksiyon kavramını öğrenmemelerinden ve matematiksel sembolizmayı kullanmamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; kavramın hızlı anlatılması (f=63) ve öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçiminin olması (f=57) şeklindedir. Öğretim üyesinin hızlı anlatması alt boyutunun Analiz I ders saatinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumu psikolojik boyutunda da katılımcıların ifade ettiği görülmektedir. Diğer alt boyut ise 1.sınıftaki öğrencilerin üniversite de ders işleyişine adapte olmaya çalışmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön yargılı olma (f=17), dikkat eksikliği/odaklanamama (f=26) ve ders saatinin az olması (f=48) şeklindedir. Ders saatinin az olma durumu katılımcıların pedagojik boyut kapsamında yaşadıkları güçlük nedenlerinden birine etki ettiği söylenebilir.

Tablo 4.

Yansıma-Simetri Özelliklerinde Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	Ön bilgi eksikliği	16
	Kavramları ayırt edemiyorum	52
	İki kavramı birbirine karıştırıyorum	33
Pedagojik Nedenler	Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması	47
	Öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi	30
	Öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçimi olması	41
Psikolojik Nedenler	Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)	10
	Ön yargılı olma	13

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların bağıntı özelliklerinden yansıma-simetri özelliklerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=16), kavramları ayırt edemiyorum (f=52) ve kavramları birbirine karıştırma (f=33) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; kavramın hızlı anlatılması (f=47), öğretim üyesinin az ve karmaşık örnek çözmesi (f=30) ve öğretim üyesinin öğrencilerin önceki öğretmenlerinden daha farklı bir anlatış biçiminin olması (f=41) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=10) ve ön yargılı olma (f=13) şeklindedir.

Tablo 5.

Ters Simetri-Simetri Özelliklerinde Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	Kod	Frekans (f)
Epistemolojik Nedenler	*Ön bilgi eksikliği*	39
	Kavramları ayırt edemiyorum	43
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	30
Pedagojik Nedenler	*Öğretim üyesi tanımlarda çok fazla sembolik ifade kullandı*	58
	Öğretim üyesinin konuyu anlatırken öğrencilerin not tutması	12
Psikolojik Nedenler	*Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)*	8
	Ders saatinin az olması	12

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların bağıntı özelliklerinden Ters Simetri -Simetri özelliklerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=39), kavramları ayırt edemiyorum (f=43) ve sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=30) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; öğretim üyesinin tanımlarda çok fazla sembolik ifade kullanması (f=58) ve öğretim üyesini konu anlatırken katılımcıların not tutması (f=12) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=8) ve ders saatinin az olması (f=12) şeklindedir.

Tablo 6.

Ters Simetri Özelliğinde Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	**Kod**	**Frekans (f)**
Epistemolojik Nedenler	Ön bilgi eksikliği	12
	Kavramın karmaşık olması	26
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	55
Pedagojik Nedenler	Öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması	40
	Öğretim üyesinin bazı sembolleri anlaşılır yazmaması	25
Psikolojik Nedenler	Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)	8
	Ön yargılı olma	12

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların bağıntı özelliklerinden ters simetri özelliklerinde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar üç alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=12), kavramın karmaşık olması (f=26) ve sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=55) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; öğretim üyesinin kavramı hızlı anlatması (f=40) ve öğretim üyesinin bazı sembollerin anlaşılır yazması (f=25) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; sınıfın fiziki koşulları (f=8) ve ders saatinin az olması (f=12) şeklindedir.

Tablo 7.

Denklik ile Kısmi Sıralama Bağıntısında Yaşanan Zorluk Nedenlerine Dair Analizler.

Kategori	**Kod**	**Frekans (f)**
Epistemolojik Nedenler	Ön bilgi eksikliği	49
	Kavramın karmaşık olması	28
	Sembolik gösterimlerin fazla kullanılması	30
	İki bağıntıdaki özelliklerin hangi bağıntıda olduğunu karıştırma	54
Pedagojik Nedenler	Öğretim üyesinin kavramı anlatırken öğrencilerin not tutması	11
	Öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi	53
Psikolojik Nedenler	Sınıfın fiziki koşulları (tahtayı görememek, öğretim üyesini duyamamak, öğretim üyesinin kaleminin mürekkebinin bitmesi, arka sırada oturmak)	10
	Ön yargılı olma	23

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların denklik ile kısmi sıralama bağıntıların da zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Epistemolojik boyut incelendiğinde katılımcılar dört alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; ön bilgi eksikliğinden (f=49), kavramın karmaşık olması (f=28), sembolik gösterimlerin fazla kullanılması (f=30) ve iki bağıntıdaki özelliklerin hangi bağıntıda olduğunu karıştırma (f=54) şeklinde ifade etmişlerdir. Pedagojik

boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar; öğretim üyesinin kavramı anlatırken katılımcıların not tutması (f=11) ve öğretim üyesinin kavram ile ilgili az ve karmaşık örnek çözmesi (f=53) şeklindedir. Psikolojik boyutu incelendiğinde katılımcılar iki alt boyut belirtmişlerdir. Bunlar sınıfın fiziki koşulları (f=10) ve ön yargılı olma (f=23) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bağıntı ve fonksiyonlar konusunda yaşadıkları öğrenme güçlükleri yaşadıkları kavramlar ve nedenleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları zorluk çekilen her bir kavrama dair zorluk nedenlerine göre kodlar çıkarılarak sunulmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre epistemolojik nedenler boyutunda ön bilgi eksikliği ve sembolik gösterimlerin fazla olması, pedagojik nedenler boyutunda öğretim elemanının az-karmaşık soruların çözülmesi ve hızlı anlatması, psikolojik nedenler boyutunda sınıfın fiziki koşulları ve ön yargılı olmalarıdır. Epistemolojik nedenlerinin boyutları incelendiğinde öğrencilerin fonksiyon ve bağıntı kavramlarının alt kavramlarında zorluk yaşamaları, ön bilgi eksikliği ve sembolik gösterimlerin fazla olmasından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı sayısı diğer zorluk kaynaklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Gray, Pinto, Pitta ve Tall (1999) sembolik gösterimler soyut matematiksel düşünceleri temsil ettiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple insan zihninin soyut matematiksel düşünceleri tutmakta zorluk yaşamamaları için öğreticinin, öğrenme sürecinde öğrencilere sembollerin matematiksel kavramların açıklamalarının yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Literatürde liseden üniversiteye geçişle ilgili olarak sıklıkla vurgulanan belirli zorlukların olduğunu ifade edilmiştir (Forgasz & Leder, 2000; Tall, 1992). Bu geçişteki genel niteliksel bir adım, artan soyutlama düzeyiyle ilgili olarak, sezgisel temelli kavramlardan biçimsel tanımlara zor bir geçiştir. Bu düzey, bir anlamda tüm eğitim sistemi boyunca sürekli olarak artmaktadır, ancak çoğu kişi tarafından lise ve üniversite arasında çok önemli bir fark olarak görülmektedir (Tall, 1991).

Çalışmanın bulguları pedagojik nedenler boyutunda incelendiğinde öğrencilerin bağıntı ve fonksiyonlara dair kavramlarda zorluk yaşamaları, öğretim üyesinin az-karmaşık soruların çözülmesi ve hızlı anlatmasından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı sayısı diğer zorluk kaynaklarından daha fazla olduğu görülmektedir. İleri matematiksel düşünceye geçişte, matematiksel kavramların tanımlar ve mantıksal çıkarımlar yoluyla tanıtıldığı tamamen mantıklı bir konu dizisinin yetersiz olacağı sonuçlar arasındadır (Dubinsky, 2002; Lithner, 2011; Stavrou, 2014). Dubinsky (2002) bağıntı ve fonksiyonlara dair kavramlardaki öğrenci zorluklarının temel sebebini kavramlarla ilişkili çok sayıda alt kavramların olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu zorluğun giderilmesinin yollarından birinin kavramın çeşitli yönlerini ortaya çıkarmak, iyi bir açıklama ve uygun şekilde yapılandırılmış alıştırmalar çözdürmek olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla kavramların sadece mantıklı bir matematiksel düzenini tasarlamadaki sorunlar değil, aynı zamanda öğretim programının ve derste çözülmesi gereken soruların bilişsel uygunluğu da vardır.

Çalışmanın bulguları psikolojik nedenler boyutunda incelendiğinde öğrencilerin fonksiyon ve bağıntı kavramlarının alt kavramlarında zorluk yaşamaları, sınıfın fiziki koşulları ve ön yargılı olmalarından kaynaklı zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcı sayısı diğer zorluk kaynaklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Guzman, Hodgson, Robert ve Villani (1998) öğrencilerin sorumluluklarının lise yıllarına göre artması ile üniversitedeki öğrenme ve başarı sorunlarının arkasındaki temel nedenlerden biri olarak vurgulamıştır.

Öğretim üyesinin, epistemolojik olarak öğrenme güçlüklerinin giderilebilmesi için öğrencilerin matematiksel dili daha anlamlandırmalarını sağlanacak şekilde dersin düzenlenmesi sağlanabilir. Öğretim üyesinin ders anlatımını öğrencilerin bilişsel durumlarına göre düzenlemesi gerekebilir. Psikolojik nedenler arasında yer alan ders saatinin kısıtlı olmasından dolayı öğretim üyesinin hızlı anlatımından dolayı dersi anlamayı sıkıntı yaratma sebebine çözüm olarak ders kataloğundaki ders saatlerinin tekrardan gözden geçirilmesi gerektiği önerilebilir.

Kaynakça

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* İstanbul: Bilge matbaacılık.

Bayazit, I. & Gray, E. (2004). Understanding inverse functions: The relationship between teaching practice and student learning. In M. J. Honies & A.B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 103-110). Norway: Bergen University.

Beyazıt, İ. (2008). Fonksiyonlar konusunun öğreniminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. Özmantar, M. F., Bingölbali, E. & Akkoç, H (Ed.). *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*, 91-1.

Bezuidenhout, J. (2001). Limits and continuity: some conceptions of first-year students. *International journal of mathematical education in science and technology, 32*(4), 487-500.

Breidenbach, D., Dubinsky, E., Hawks, J. & Nichols, D. (1992). Development of the process conception of function. *Educational Studies in Mathematics, 23*(3), 247-285.

Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.), Advanced Mathematical Thinking, 153-166. *Boston:* Kluwer.

Dubinsky, E. & Harel, G. (1992). The nature of the process conception of function. G. Harel & Ed. Dubinsky (Eds.), *The concept of function: Aspects of Epistemology and Pedagology* (85-104). United States of America: Mathematical Association of America.

Dubinsky, E. (2002). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. In *Advanced mathematical thinking*, 95-126. Springer, Dordrecht.

Forgasz, H. and Leder, G. (2000). Perceptions of the tertiary learning environment: is mathematics worth the effort? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *31*(1), 37–42.

Gray, E., Pinto, M., Pitta, D. & Tall, D. (1999). Knowledge construction and diverging thinking in elementary and advanced mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 38*(1), 111-113.

Gueudet, G. (2008). Investigating the secondary-tertiary transition. *Educational Studies in Mathematics, 67,* 237–254.

Guzman, M., Hodgson, B., Robert, A., and Villani, V. (1998). Difficulties in the passage from secondary to tertiary education. In Fischer, G. and Rehmann, U., (ers.), *Proceedings of the International Congress of Mathematicians, Berlin 1998. Invited lectures.* Vol. 3, pps 747–762.

Hitt, F. (1998). Difficulties in articulation of different representations linked to the concept of function. *Journal of Mathematical Behavior, 17*(1), 123-134.

Lithner, J. (2011). University mathematics students' learning difficulties. *Education Inquiry, 2*(2), 289-303.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Second Edition. California: Sage Publications.

Penso, S. (2002). Pedagogical content knowledge: How do student teachers identify and describe the causes of their pupils" learning difficulties? *Asia–Pacific Journal of Teacher Education, 30,* 25-37.

Stavrou, S. G. (2014). Common Errors and Misconceptions in Mathematical Proving by Education Undergraduates. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers, 1.*

Tall, D. (1992). The transition to advanced mathematical thinking: Functions, limits, infinity and proof. In Grouws, D., (ed.r, *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning,* 495–511. New York: Macmillan.

Tall, D., (ed.) (1991). *Advanced mathematical thinking.* Kluwer.

Vidakovic, D. (1996). Learning the concept of inverse function. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 15*(3), 295-318.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Simetrik Denklemler İle İlgili Bilgilerinin Didaktiğin Antropolojik Teorisi Işığında İncelenmesi

Berna Yiğit, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, berna.yigit.96@gmail.com

Mustafa Gök, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, mustafagok@yyu.edu.tr

Öz

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının simetrik denklemler konusundaki bilgileri Didaktiğin Antropolojik Teorisi (DAT) çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 74 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme metodu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından simetrik denklemler konusu ile ilgili 4 adet problemi bildikleri bütün çözüm tekniklerini kullanarak çözmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları bu problemleri 30 ile 50 dakika arasında çözmeye çalışmıştır. Elde edilen veriler DAT'ın temel analiz yöntemlerinden prakseolojik analiz ile çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının çoğunluğunun problemlerin çözümünde belli teknikler üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretim kurumlarında bu tekniğin baskın bir rolünün olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer önemli bir sonuç, bazı öğretmen adaylarının basit problemlerde kullandıkları teknikleri benzer daha karmaşık problemlere başarıyla transfer etmeleri suretiyle bazı teknikler üretmeleridir. Ancak bazı öğretmen adaylarında bu durumun tersi aktarımlar da gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının daha geniş, kapsamlı, uzun süreli çalışmalarla bilgilerinin ortaya çıkarılması ve onların bilgilerini etkileyen faktörlerin belirlenerek yaşanılan aksaklıkların giderilmesine yönelik kurumsal tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Simetrik denklemler, Didaktiğin Antropolojik Teorisi, prakseolojik analiz, öğretmen adayları.*

Abstract

In this study, preservice elementary mathematics teachers' (PEMTs) knowledge about symmetric equations were examined within the framework of Anthropological Theory of the Didactic (ATD). Qualitative research method was used in the study. Participants of this study are 74 PEMTs in a state university in 2019-2020 academic year. Purposive sampling method was used in the selection of the participants. PEMTs have been asked to solve 4 symmetrical equation problems using all the solution methods they know and additionally they have been asked to explain these solutions. PEMTs have tried to solve these problems in 30 to 50 minutes. The acquired data has been analyzed by using praxeological analysis which is one of the ATD's basic analysis methods. Findings obtained in the study; showed that the majority of PEMTs focused on certain techniques in solving problems. It is thought that this tecnique has a dominant role in educational institutions. Another significant result is that some PEMTs have produced some techniques which they used on simple problems by means of transferring them into more difficult problems. However it has been observed that some PEMTs has shown the exact opposite transfers. It is recommended that the PEMTs knowledge to be revealed through more comprehensive and long-term studies and the factors affecting their knowledge should be determined and measures should be taken to eliminate the troubles experienced.

Keywords: *Symmetric equations, Anthropological Theory of the Didactic, praxeological analysis, preservice teachers.*

Giriş

Öğretmen adaylarının bir konu ile ilgili bilgilerinin ortaya çıkarılması öğretmen yetiştirme açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu tür bir inceleme öğretmen adaylarının bahsedilen konu ile ilgili karşılaştıkları problemlerde (görevlerde) ürettikleri çözüm tekniklerinden ve bu doğrultudaki açıklamalarından belirlenebilir.

Öğretmen adayları bir konu ile ilgili ne bilmektedir? Bu bilgiler rastgele mi yoksa kendi içerisinde tutarlı bir yapı göstermekte midir? Eğer öğretmen adaylarının bildiklerinin temelinde bir yapı varsa, bu yapı öğretmen adaylarının bilgilerini nasıl etkilemektedir? Bu bağlamda birçok soru sorulabilir. Didaktiğin Antropolojik Teorisi (DAT) bu tür soruların incelenmesinde uygun araçlara sahiptir.

DAT bahsedilen bu incelemeleri prakselojik analiz yaklaşımıyla gerçekleştirmektedir. Matematik eğitimi alanında prakseoloji terimi ilk defa Chevallard (1992) tarafından kullanılmıştır. Yunanca *Praxis* ve *Logos* kelimelerinden türemiş olan prakseoloji, insan eylemlerinin incelenmesine yönelik bir organizasyon sunmaktadır. Burada praxis uygulamayı, logos ise bu uygulamayı meşru kılan mantıksal açıklamaları ifade etmektedir. Dolayısıyla prakseoloji, insan eylemlerinin temel analiz birimidir (Chevallard, 1992, 1997, 2006).

Teori bilgiye kurumsal bir açıdan bakmakta ve bilginin ancak bir kurumda varlığını sürdürebileceğini varsaymaktadır (Chevallard, 1985). Bu anlamda teoride en temel kavramlardan biri kurum kavramıdır. Matematiksel eylemler diğer insan eylemlerinde olduğu gibi kurumlarda meydana gelmekte ve prakseolojilerle modellenmektedir (Artigue & Houdement, 2007). DAT bilgiyi prakseolojilerle açıklamakta ve prakseolojilerin anlaşılmasını bilginin anlaşılmasıyla eşdeğer tutmaktadır (Chevallard, 2007). Yani, bilginin öğrenilmesi bu doğrultuda var olan prakseolojilerin bilinmesini gerektirmektedir.

Prakseolojiler insanların ne yaptıklarını ve nasıl yaptıklarını açıklamanın yanında bunu yaparken düşünme yollarına yönelik incelemeleri de içermektedir. Bu anlamda prakseolojiler birbiriyle ilişkili iki temel bloktan oluşur (Chevallard, 2006; Artigue & Houdement, 2007). Bunlardan birincisi görev tipi (T) ve tekniklerden (τ) oluşan pratik bloğudur. Görev kasıtlı insan eylemleri (Winsløw, 2011) ve bunları çözüme ulaştıran yöntemler de teknikler (Chevallard, 2007) ile açıklanmaktadır. Bu çalışmada görev kelimesi problem anlamında kullanılmıştır.

Eğitim kurumlarında görevler söz konusu alan ile ilgili gerçekleştirilmesi gereken içeriği belirlemektedir. Dolayısıyla görevlerin sınıflandırılması yoluyla elde edilen bir koleksiyon o eğitim kurumunun sahip olduğu sınırlılıklar ve koşulları meydana getirdiği ileri sürülebilir. İkincisi ise teknoloji ($\boldsymbol{\theta}$) ve teori ($\boldsymbol{\Theta}$) olarak ifade edilen bilgi bloğudur. Teknoloji tekniği detaylandıran, genelleyen ve doğrulayan açıklamalardır. Teori ise teknolojinin teknik için yaptığının aynısını teknoloji için yapan açıklamalardır. Bilgi bloğu, pratik bloğunda uygulananları legal olmasını sağlayan bileşendir (Artigue & Winsløw, 2010). Bu çalışmada simetrik denklemler ile ilgili bazı görevlere ve çözüm tekniklerine odaklanılmıştır.

Simetrik Denklemler

Matematiğin birçok disiplinini bağlayan simetri, bir nesnenin belirli bir özelliğini bir dönüşüm altında değiştirmeyen (invaryant) yapı olarak ifade edilebilir (Leikin, Berman & Zaslavsky, 2000). Örneğin $3x+2y+z=30$, $x+3y+2z=30$ ve $2x+y+3z=30$ denklem sistemi simetrik bir denklemdir.

Simetrik denklemlerin okul matematiği ve üniversite matematiğinde birçok problemde yansımaları gözlenmektedir. Ancak literatürde simetrik denklemler konusunun neredeyse hiç çalışılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının simetrik denklemler konusunda bilgileri DAT çerçevesinde incelenmiştir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda mevcut eğitim sisteminin öğretmen adaylarının simetrik denklemler ile ilgili sahip olduğu bilgileri nasıl etkilediği ortaya çıkarılmaktadır. Bu sayede eğitim sisteminin öğretmen adaylarına bakan yönü ile ilgili göstergelere ulaşılması hedeflenmektedir.

Çalışmanın katılımcılarını 2019-2020 öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 74 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme içerisinde ölçüt örnekleme metodu kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların

seçilmesidir. Ölçüt örnekleme ise amaçlı örneklemin bir alt başlığı olup örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2014). Buradaki ölçüt ilköğretim matematik öğretmenliğinde en son güncellenen öğretim programı uygulanan sınıflar olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim matematik öğretmenliği programında birinci sınıflardan 34 ve ikinci sınıflardan 40 öğrenci gönüllü olarak çalışma grubunda yer almıştır.

Öğretmen adaylarından simetrik denklemler konusu ile ilgili 4 adet problemi bildikleri bütün çözüm tekniklerini kullanarak çözmeleri istenmiştir. Ayrıca çözümlerini açıklamaları da istenmiştir. Çalışmanın verileri problemlerin yazılı olduğu çalışma kağıtlarına öğretmen adaylarının çözümlerini yapmaları suretiyle toplanmıştır. Öğretmen adayları bu problemleri 30 ile 50 dakika arasında çözmeye çalışmıştır.

Elde edilen veriler DAT'nin temel analiz yöntemlerinden prakseolojik analiz ile çözümlenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının yanıtları bu analizler doğrultusunda incelenmiştir. Bulgularda birinci sınıftaki öğrenciler Ö1-1, Ö1-2, … , Ö1-34 ve ikinci sınıftaki öğrenciler Ö2-1, Ö2-2, … , Ö2-40 şeklinde kodlanmıştır.

Problemlere İlişkin Muhtemel Prakseolojiler

T_1: x, y ∈ Reel sayılar, x+y=4 ve x·y=1 ise x^2+y^2=?

τ^*_{11}: x+y=4 karesi alınır. x·y=1 ifadesi yerine yazılır.

τ^{**}_{11}: $x^2+y^2=(x+y)^2-2xy$ bağıntısından yararlanılır.

$T^\#_1$: Denklemlerden birinde y=-x+4 ya da y=1/x yerine konursa, ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklem elde edilir.

$\tau^\#_{11}$: Çarpanlara ayırarak çözüm yapılır (örneğin tam kare).

$\tau^{\#\#}_{11}$: Diskriminant ($\Delta=b^2-4ac$) bulunduktan sonra kökler bulunur ($x_{1,2}=(-b\pm\Delta^{1/2})/2a$ formülünden). Bunlar x^2+y^2 $x^2 + y^2$ ifadesinde yerine konulur.

T_2: x, y ∈ Reel sayılar, x+y=4 ve x·y=1 ise x^3+y^3=?

τ^*_{21}: x+y=4 küpü alınır. x·y=1 ve x+y=4 ifadesi yerine yazılır.

τ^{**}_{21}: $x^3 + y^3 = (x+ y)^3 - 3xy(x + y)$ bağıntısından yararlanılır.

τ_{22}: $x^3 + y^3 = (x + y).(x^2 - xy + y^2)$ bağıntısından yararlanılır.

$T^\#_2$: Denklemlerden birinde $y = -x + 4$ y=-x+4 ya da y=1/x yerine konulursa, ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklem elde edilir.

$\tau^\#_{21}$: Tek değişkenli ikinci dereceden denklemde değişken (x ya da y) biri bulunur. Sonra diğer değişken elde edilir. Bunlar $x^3 + y^3$ ifadesinde yerine konulur.

$\tau^\#_{22}$: $x^3 + (4-x)^3$ ya da $x^3+(1/x)^3$ ifadesinde iki küp toplamı açılımı yapılır.

T_3: x, y ∈ Reel sayılar, x+y=4 ve x·y=1 ise $x^{10}+y^{10}$=?

τ^*_{31}: x+y=4 ifadesinin 10.kuvvetten binom açılımı yapılır. x·y=1 ve x+y=4 yerine yazılarak istenilene ulaşılır.

τ^{**}_{31}: $x^{10} + y^{10} = (x^5)^2 + (y^5)^2$ formunda yazılır. $(x^5)^2 + (y^5)^2 = (x^5 + y^5)^2 - 2x^5y^5$ bağıntısı $x^5 + y^5$ ifadesi binom açılımdan yararlanılarak $[(x + y)(x^4 - x^3y + x^2y^2 - xy^3 + y^4)]^2 - 2(xy)^5$ formuna getirilir.

$T^\#_3$: Denklemlerden birinde $y = -x + 4$ y=-x+4 ya da y=1/x yerine konulursa, ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklem elde edilir.

$\tau^\#_{31}$: Tek değişkenli ikinci dereceden denklemde değişken (x ya da y) biri bulunur. Sonra diğer değişken elde edilir. Bunlar $x^{10} + y^{10}$ ifadesinde yerine konulur, tekrar binom açılımından yararlanılır.

$\tau^\#_{32}$: Çarpanlara ayırma yoluyla (tam kare ve x^5+y^5 $x^5 + y^5$ tek kuvvet açılımları).

T_4: x, y ∈ Reel sayılar, x+y=4 ve x·y=1 ise x^n+y^n=? (n ∈ Doğal sayı)

τ_{41}: $S_n = x^n + y^n$ olsun. $S_n = (x + y)\cdot S_{n-1} - xy\cdot S_{n+2}$ bağıntısından yararlanılır. S_0 ve S_1 bilindiğinden, S_0 dan başlayarak S_{10} ifadesine ulaşılır.

$T_4^{\#}$: Denklemlerden birinde y=-x+4 ya da y=1/x yerine konulursa ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklem elde edilir.

$\tau^{\#}_{41}$: $\tau^{\#}_{41}$: Tek değişkenli ikinci dereceden denklemde değişken (x ya da y) biri bulunur. Sonra diğer değişken elde edilir. Bunlar $x^n + y^n$ ifadesinde yerine konulur, tekrar binom açılımından yararlanılır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular ilköğretim matematik öğretmenliği 1. sınıf ve 2. sınıflar için karşılaştırmalı olarak verilecektir. Katılımcılara verilen problemlerin analizlerinde ortaya çıkan prakseolojilere ilişkin bilgi bloğu ile ilgili çok yüzeysel açıklamalar verildiğinden bulgularda teknikler üzerine yoğunlaşılmıştır. Aşağıda Tablo 1'de incelenen problemlere ilişkin ilköğretim matematik öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin ortaya koyduğu teknikler verilmiştir.

Tablo 1.

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Teknikler.

	Görev	T_1		T_2		T_3		T_4
1.sınıf	**Teknik**	%	**Teknik**	%	**Teknik**	%	**Teknik**	%
	τ^{*}_{11}	%59	τ^{*}_{21}	%35	τ^{*}_{31}	%9	-	-
	τ^{**}_{11}	%38	τ^{**}_{21}	%9	τ^{*}_{32}	%3	-	-
			τ_{22}	%41	-	-	-	-

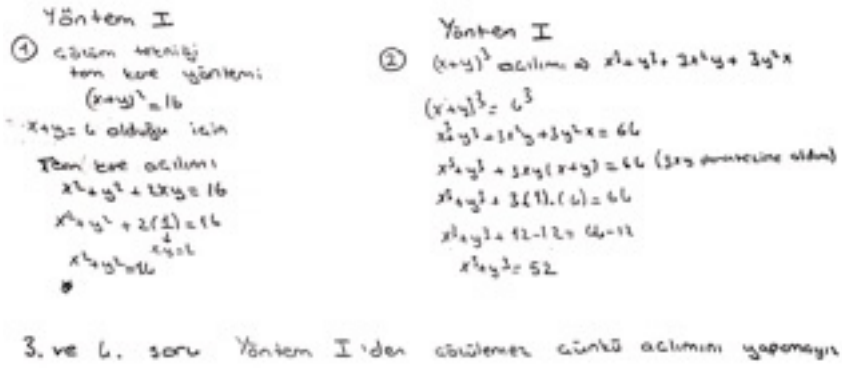
Tablo 1'de görüldüğü üzere, ilköğretim matematik 1. sınıf öğrencileri T_1 görevinde benzer nitelikte iki teknik (%94), T_2 görevinde yine benzer nitelikte iki teknik (%44) ürettikleri tespit edilmiştir. Daha zor görevlerden T_3 T_3 görevinde de teknik geliştirme oranı çok düşük oranda kalmakla birlikte daha önce kullanılan tekniklerin bu göreve uyarlanması olarak düşünülebilir. Katılımcıların T_4 görevinde ise herhangi bir teknik geliştiremedikleri belirlenmiştir. Buradan ilköğretim matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin ilk problemde geliştirdikleri teknikleri diğer görevlere uyarlayarak yeni çözüm teknikleri elde etme eğilimindedir. Bu durum aşağıda Tablo 2'de öğretmen adaylarının T_1 T_1 ve T_2 T_2 görevlerinde kullandıkları tekniklere ilişkin ayrıntılı analizde görülebilir.

Tablo 2.

Birinci Sınıf Öğrencilerinin T_1 T_1 ve T_2 T_2 Görevleri için Geliştirdiği Teknikler.

	Görev		Görev
Teknik	T_1 T_1	Teknik	T2
τ*11	Ö1-1, Ö1-2, Ö1-3, Ö1-4, Ö1-7, Ö1-8, Ö1-10, Ö1-12, Ö1-15, Ö1-20, Ö1-22, Ö1-24, Ö1-25, Ö1-27, Ö1-28, Ö1-30, Ö1-31, Ö1-32, Ö1-33, Ö1-34	τ*21	Ö1-1, Ö1-4, Ö1-7,Ö1-8, Ö1-10, Ö1-12, Ö1-15, Ö1-20, Ö1-24, Ö1-25, Ö1-32, Ö1-33,
τ**11	Ö1-5, Ö1-6, Ö1-9, Ö1-11, Ö1-13, Ö1-16, Ö1-19, Ö1-21, Ö1-23, Ö1-26, Ö1-28, Ö1-29, Ö1-34	τ**21	Ö1-9, Ö1-11, Ö1-19
		τ22	Ö1-2, Ö1-3, Ö1-5, Ö1-13, Ö1-16, Ö1-21, Ö1-22, Ö1-26, Ö1-27, Ö1-28, Ö1-29, Ö1-30, Ö1-31, Ö1-34

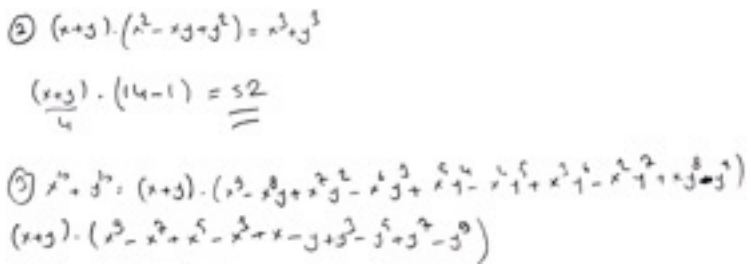
Tablo 2'de $\tau^{*}_{21}\tau^{*}_{21}$ ile $\tau^{*}_{11}\tau^{*}_{11}$ teknikleri ve $\tau^{**}_{11}\tau^{**}_{11}$ ile $\tau^{**}_{21}\tau^{**}_{21}$teknikleri benzer niteliktedir. Bu durum öğrencilerin verilen görevleri aynı teknikle çözmeye çalıştıklarını güçlendirmektedir. Aşağıda Şekil 1'de Ö1-15 kodlu öğrencinin görevlerin çözümünde kullandığı tekniklere ilişkin açıklama bu durumu desteklemektedir.



Şekil 1. *Ö1-15 kodlu öğrencinin görevlerin çözümünde kullandığı tekniğe ilişkin açıklaması.*

Şekil 1'de görüleceği üzere, Ö1-15 kodlu öğrenci görevlerde benzer teknikler geliştirme eğiliminde olduğunu açıklamıştır. Tablo 2'den, birinci sınıf öğrencilerinin daha kolay görevlerde daha fazla çözüm üretebildiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu öğrencilerden Ö1-34 hariç tutulursa görevlerde en çok 1 teknik geliştirebildikleri anlaşılmaktadır. Burada Ö1-14, Ö1-17 ve Ö1-18 kodlu öğrencilerin verilen görevlerde hiçbir teknik geliştiremedikleri belirlenmiştir.

Diğer önemli nokta ilk iki görevde geliştirilen tekniğin diğer görevlere teknik üretmek üzere yanlış bir şekilde aktarılmasıdır. Aşağıda Şekil 2'de Ö1-22 kodlu öğrencinin çözümünde bu durum gözlenmektedir.



Şekil 2. *Ö1-22 kodlu öğrencinin* T_3 T_3 *görevi için* τ_{22} τ_{22} *tekniğini yanlış aktarımı.*

Şekil 2'de görüleceği üzere, Ö1-22 kodlu öğrenci iki küp toplamı açılımını T_3 T_3 görevine yanlış bir şekilde aktarmıştır. Bu tür bir açılım değişkenlerin pozitif tek kuvvetlerine genellenebilir. Ancak burada değişkenlerin 10. kuvvetlerine yanlış bir şekilde uygulanmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinin verilen görevlerde geliştirdikleri tekniklerin oranları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Teknikler.

	Görev	T1		T2		T3		T4
2.sınıf	Teknik	%	Teknik	%	Teknik	%	Teknik	%
	τ*11	%80	τ*21	%53	τ*31	%5	τ#41	%3
	τ**11	%28	τ**21	%13	τ#31	%3	-	-
	τ#11	%5	τ22	%25	-	-	-	-
	τ##11	%15	τ#21	%8	-	-	-	-
	τ#12	%8	τ##21	%3	-	-	-	-
	τ#13	%3	τ#23	%3	-	-	-	-

Tablo 3'te görüleceği üzere, ilköğretim matematik öğretmeni 2. sınıf öğrencilerinin bazı teknikleri diğerlerinden daha fazla kullandıkları ($\tau^*_{11}\tau^*_{11}$ ve $\tau^*_{21}\tau^*_{21}$ gibi) belirlenmiştir. Diğer taraftan bu öğrencilerin

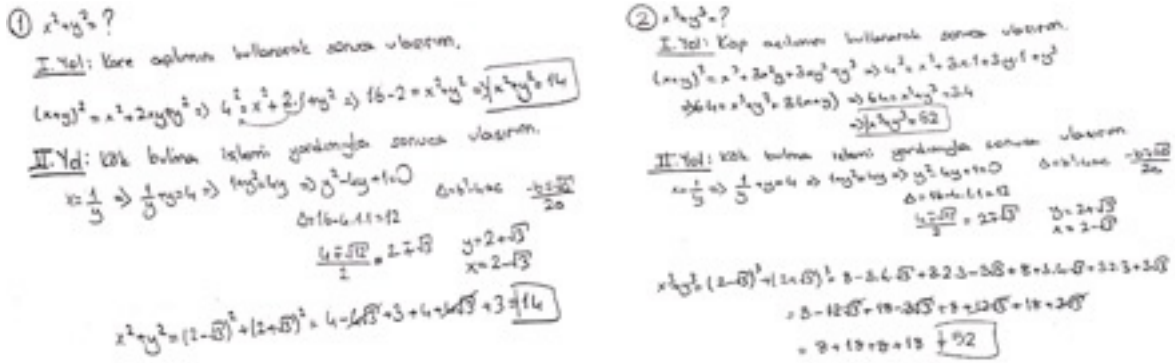
bir kısmının iki bilinmeyenli simetrik denklem içeren görevi tek değişken olarak düzenledikten sonra çözüme ulaştırdıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ilk iki görevde daha çok teknik üretirken, diğerlerinde çok az teknik geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri tekniklerde bir anlam olup olmadığını incelemek için ilk iki görevde geliştirdikleri teknikler Tablo 4'te daha detaylı incelenmiştir.

Tablo 4.

İkinci Sınıf Öğrencilerinin T1 T_1 ve T2 T_2 Görevleri için Geliştirdiği Teknikler

	T1 T_1		T2 T_1
τ*11	Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö6,Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40	τ*21	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32, Ö34, Ö35, Ö39
τ**11	Ö3,Ö5, Ö12, Ö13, Ö15, Ö19, Ö26, Ö30, Ö31, Ö32, Ö37	τ**21	Ö12, Ö15, Ö21, Ö33, Ö34
		τ22	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö26, Ö31
τ#11	Ö16,Ö21	τ#21	Ö1, Ö16, Ö21
τ##11	Ö1, Ö2, Ö12, Ö17, Ö25, Ö36	τ##21	Ö12
τ#12	Ö9, Ö13, Ö36	τ#23	Ö33
τ#13	Ö33		

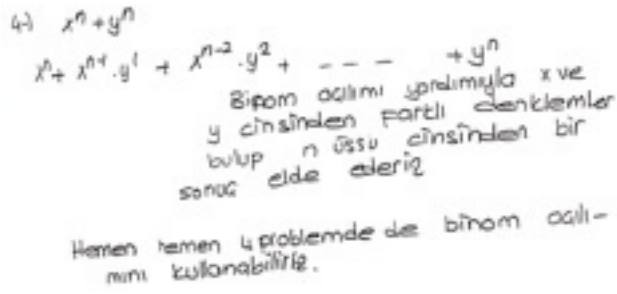
Tablo 4'te görüleceği üzere, T_1 T_1 görevini 14 öğrenci ve T_2 T_2 görevini 9 öğrenci iki farklı teknikle çözüme ulaştırmıştır. Burada da bazı öğrenciler görevlerde farklı teknikler üretebilse de, genellikle tekniklerin benzer nitelikte olduğu gözlenmektedir. Aşağıda Ö2-1 kodlu öğrencinin ilk iki görevde kullandığı teknikler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. *Ö2-1 kodlu öğrencinin ilk iki görevde kullandığı teknikler.*

Şekil 3'te görüleceği üzere, Ö2-1 kodlu öğrencinin T_1 T_1 ve T_2 T_2 görevleri için geliştirdiği tekniklerin benzer nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Benzer durum diğer ilköğretim matematik öğretmeni adayları için de geçerlidir.

Verilen görevleri genellikle ikinci sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerinden daha fazla teknik kullanarak çözmüştür. Diğer taraftan bazı ikinci sınıf öğrencilerinin de bir görevde doğru uyguladığı tekniği daha sonraki görevlere yanlış aktardığı durumlara rastlanmıştır. Aşağıda Şekil 4'te bunun bir örneği verilmiştir.



Şekil 4. *Ö2-13 kodlu öğretmen adayının çözüm tekniğine ilişkin açıklaması.*

Ö2-13 kodlu öğretmen adayı Tablo 4'te görüleceği üzere, T_2 T_2 görevini τ_{22} τ_{22} tekniği ile doğru bir şekilde çözmüştür. Bu öğretmen adayı Şekil 4'te görevlerin çözümüne ilişkin yaptığı açıklamada "Hemen hemen 4 problemde de binom açılımı kullanabiliriz" diyerek gerçekleştirdiği çözümlerin benzerliğini ortaya koymuştur. Ancak Şekil 4'te görüleceği üzere bu teknik T_4 T_4 görevine yanlış bir şekilde transfer edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Prakseolojik analiz, bir kurumda var olan görevlerin (örneğin problemler) matematiksel içerik ile bağlantılı olarak sınıflandırılması ve sistematik bir organizasyonudur. Bu sayede öğretmen adaylarının belli bir konudaki bilgileri ortaya çıkarılabilir. Bu çalışmada simetrik denklem konusu ile ilgili bir problem tipinde öğretmen adaylarının prakseolojileri ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 1 ve 3'te anlaşılacağı gibi T_1 ve T_2 görevlerinde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının T_3 ve T_4 görevleri ile karşılaştırıldığında daha fazla teknik ürettikleri belirlenmiştir. Grubun geneli incelendiğinde ise öğrencilerin büyük bir kısmının diğer görevler için geliştirdiği tekniği T_4 görevine aktaramadığı görülmüştür. Bu durum aynı görev tipi içerisinde de olsa daha zor problemlere öğretmen adaylarının teknik geliştirmekte güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada simetrik denklemler ile ilgili bir görev tipinin matematiksel olarak birçok teknikle çözüme ulaştırılmasının mümkün olduğu, ancak kurumsal sınırlamalar nedeniyle öğretmen adaylarının sadece birkaçını ürettikleri belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretim kurumlarında öğretilen baskın tekniklerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçla paralel olarak, kurumsal baskıların öğretmenlerin limit konusundaki prakseolojilerinin bağlantısız ve ayrık bir şekilde ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmiştir (Barbe´, Bosch, Espinoza & Gascón, 2005). Tüm bunlar kurumsal baskıların öğretim durumlarını temelden etkilediğini göstermektedir. Nitekim bu sorunları aşma düşüncesiyle, öğretmen pratiklerini değiştirmeye ve iyileştirmeye yönelik prakseoloji temelinde çalışmalar yapıldığı ve belli noktalarda bu çalışmaların uygun bir yaklaşım sunduğu belirtilmiştir (García, & Ruiz-Higueras, 2011).

Diğer önemli bir sonuç, bazı öğretmen adaylarının basit problemlerde kullandıkları teknikleri benzer daha karmaşık problemlere başarıyla transfer etmeleri suretiyle bazı teknikler üretmeleridir. Ancak bazı öğretmen adaylarında bu durumun tersi aktarımlar da gözlenmiştir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının simetrik denklemlerle ilgili prakseolojileri onlara sunulan bir görev tipine (4 adet problem) yönelik geliştirdikleri çözümlerle sınırlıdır. Bu çözümlerde özellikle prakseolojilerin pratik bloğuna ilişkin bulgular elde edilmiş, bilgi bloğuna ilişkin bilgiler genellikle gizli kalmış ve çok sınırlı açıklamalar belirlenmiştir. Sadece bir görev tipinin incelendiği çalışmalarda bunun ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (García, Gascón, Higueras & Bosch, 2006). Öğretmen adaylarının daha geniş, kapsamlı, uzun süreli çalışmalarla bilgilerinin ortaya çıkarılması ve onların bilgilerini etkileyen faktörlerin belirlenerek yaşanılan aksaklıkların giderilmesine yönelik kurumsal tedbirlerin alınması önerilmektedir.

Bu tip çalışmalarda öğretmenlerin öğretme durumları ile kurumlar arasındaki ilişki bilginin eğitim kurumlarında nasıl yapılandırıldığına ve sunulduğuna ilişkin göstergeler sunması sebebiyle önemlidir. Dolayısıyla bu ilişkinin ortaya çıkarılması, öğretme durumlarında var olan engellerin teşhis edilmesi ve

Antropolojik yaklaşımın konuyla ilgilenen araştırmacılara yeni bir bakış açısı kazandırarak sistemde var olan problemleri analiz etmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Artigue, M., & Houdement, C. (2007). Problem solving in France: didactic and curricular perspectives. *ZDM, 39*(5-6), 365-382.

Artigue, M., & Winsløw, C. (2010). International comparative studies on mathematics education: A viewpoint from the anthropological theory of didactics. *Recherches en didactiques des mathématiques, 30*(1), 47-82.

Barbe´, J., Bosch, M., Espinoza, L. and Gascón, J. (2005). Didactic restrictions on the teacher's practice: The case of limits of functions in Spanish high schools. *Educational Studies in Mathematics,* 59, 235–268.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique-Du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble: La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1992). A theoretical approach to curricula. *Journal fuer Mathematik didaktik,* 13(2-3), 215-230.

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques,* 17(3), 17-54.

Chevallard, Y. (2006). Steps towards a new epistemology in mathematics education. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the IVth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)* (pp. 22–30). Barcelona: Universitat Ramon Llull Editions

Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal, 6*(2), 131-134.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). Research methods, design, and analysis (12th ed.). Boston, MA: Pearson.

García, F. J., & Ruiz-Higueras, L. (2011). Modifying teachers' practices: The case of a European training course on modelling and applications. In *Trends in teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 569-578). Springer, Dordrecht.

García F. J., Gascón, J., Higueras, L. R., & Bosch, M. (2006). Mathematical modelling as a tool for the connection of school mathematics. *ZDM*, *38*(3), 226-246.

Leikin, R., Berman, A., & Zaslavsky, O. (2000). Applications of symmetry to problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *31*(6), 799-809.

Winsløw, C. (2011). Anthropological theory of didactic phenomena: Some examples and principles of its use in the study of mathematics education. In M. Bosch, J. Josep Gascón, A. Ruiz Olarría, M. Artaud, A. Bronner, Y. Chevallard, G. Cirade, C. Ladage, & M. Larguier (Eds.), *Un panorama de la TAD* (pp. 117-140). Barcelona: Centre de Ricerca Matemàtica.

Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar

Ali BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, alibozkurt@gantep.edu.tr

Begüm ÖZMUSUL, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, bgmozmsl@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, anadili Arapça olan Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe olarak verilen matematik derslerini yürüten öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitim veren 8 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 açık uçlu sorunun yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilerle iletişime dair herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Bu kapsamda hizmet içi matematiksel terimlerin Arapça ifadeleri, Suriye matematik öğretim programı ile Türkiye matematik öğretim programlarının benzerlik ve farklılıkları ve ölçme-değerlendirme konularında bilgilerinin yeterli olmadığının altını çizmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dersi anlayamama, okuma-yazma problemi, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve öğretim program farklılıkları gibi sorunlar da dile getirilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin sürece uyumlarını sağlamak için konuyla ilgili ihtiyaç analizleri yapılarak belirlenen konularda öğretmenlerin desteklenmesinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Suriyeli sığınmacı öğrenciler, Matematik öğretimi, Eğitim sorunları*

Abstract

The aim of this study is to reveal the problems faced by teachers who conduct mathematics lessons in Turkish for Syrian refugee students whose native language is Arabic. The sample of the study consists of 8 mathematics teachers who teach Turkish to Syrian students. Descriptive survey model was chosen as a method in the research. The data were collected by semi-structured interview method. An interview form including 7 open-ended questions developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the study, they stated that the teachers did not receive any in-service training regarding communication with students. In this context, the mathematical expressions Arabic term domestic service, Syria, Turkey mathematics curriculum of mathematics curriculum and underlined the similarities and differences is not sufficient information on assessment issues. In addition, problems such as students' inability to understand the lesson, the problem of reading and writing, not doing homework, indifference to the lesson, and differences in the curriculum were also mentioned. As a result, it was concluded that teachers should be supported in the determined subjects by conducting needs analysis in order to adapt the teachers to the process.

Keywords: *Syrian refugee students, Mathematics education, Educational problems*

Giriş

Göç, çeşitli sebeplerle bireysel ya da aileyle birlikte, kişilerin kendi isteği ya da zorlanmalarıyla geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlanmaktadır (Penninx, 2019; Topsakal, Merey & Keçe, 2013; Takır ve Özerem, 2019). Dünya üzerindeki göç hareketleri değerlendirildiğinde insan ve toplum açısından çeşitli sonuçları olduğu görülmektedir (Şimşir & Dilmaç, 2018). Göçün temel unsurlarından birisinin insan olması münasebetiyle, bu insanların çocuklarının eğitimleri konusunda sorunların yaşanabilmektedir. Bu sorunların tamamen yok edilmesi ise olanaksızdır (Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016). Göç sebebiyle yer değiştirmiş öğrencilerin eğitimi için eğitim kurumlarında

asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit ederek, aynı sorunların yaşanmasının önüne geçebilmektir. Bunun için de eğitim kurumlarında dolaylı ya da doğrudan rol alan herkesin sorunların çözümünde ortak hareket edebilmesi çok önemli olduğu görülmektedir (Yapıcı & Yapıcı, 2003).

Küresel olarak artan göç eğilimleri sonucunda öğretmenler, geçmişte olduğundan daha çeşitli uluslardan öğrencilere eğitim vermektedir (UNESCO, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitime dahil edilmesiyle ilgili uluslararası çalışmalar, öğrencilerin örgün eğitim sistemlerine erişimlerine, göreceli akademik başarılarına ve kazanımlarına odaklanma eğilimindedir (Condon, Filindra & Wichowsky, 2016; UNESCO, 2018). Çok az çalışma sosyal sınıf, ebeveyn katılımı, etnik/dil azınlık toplulukları ve matematik eğitimininde yaşanan sorunlara odaklanmaktadır (De La Cruz, 1995; Martin, 2000; Weber, Kronberger & Appel, 2018). Göçmen öğrencilerin eğitimlerine dair öğretmenlerin ve okul yönetiminin ön yargılarını ve yaşadıkları sorunları ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Borjian & Padilla, 2010; Planas & Civil, 2009; Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Ortega, Boda, Trevino, Arriagada, Gelber ve Escribano (2020) çalışmalarında öğretmenlerin göçmen öğrencilerle gerçekte nasıl etkileşime geçtikleri gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında göçmen öğrencilerin, öğretmen-öğrenci etkileşim ağlarındaki göreceli merkeziyetlerini analiz ederek Şili sınıflarına dahil edilmesini araştırmak ve göçmen öğrencilerin sınıflara dahil edilmesindeki farklılıkları incelenmiştir. Civil, Quintos ve Bernier (2003) çalışmalarında çocukların ebeveynlerinin kendi ülkelerindeki matematik öğrenmeleri ile göçmen olarak bulundukları ülkedeki matematik öğrenmeleri arasındaki karmaşaları ele almışlardır. Zevenbergen (2000, 2003)'in matematik eğitimi üzerine araştırmalarında öğrencilerinin matematiksel kazanımlarına ilişkin beklentileri şekillendiren bir uygulama ve inanç yapısı olarak yorumlamıştır. Baskın grupların tercihlerinin, tutumlarının, değerlerinin, davranışlarının ve taleplerinin her zaman azınlık gruplarınkilerle uyuşmadığı sonucuna varmıştır. Civil ve Planas (2009), göçmen öğrencilerin hem matematiksel öğrenmelerini hem de yaşam durumlarını iyileştirmenin bir yolu olarak göçmen güçlendirme süreçleri geliştirme ihtiyacına değinmişlerdir. Okul deneyimleriyle güçlenen öğrencilerin akademik olarak başarılı olma yeteneklerini, güvenlerini ve motivasyonlarını geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Göçmen öğrencilere yönelik ulusal çalışmalar incelendiğinde Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ve Şimşir ve Dilmaç (2018) çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin farklı etnik ve kültürel yapılarından dolayı okullarda uyum sorunu, eğitim ortamlarında dil ve iletişimden kaynaklanan Türkçeyi anlamama, okuduğunu anlamama, arkadaşlarıyla iletişim kuramama sorunlarını yaşadıklarını belirlemiştir. Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları durumları betimlemişlerdir. Çalışma kapsamında 14 sınıf öğretmenine 20 açık uçlu soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışma kapsamında Türkçe derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri (çoğunlukla) için büyük sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Levent ve Çayak (2017) Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini incelenmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin tamamına yakının, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak gerek kayıt sürecinde gerekse eğitim ve öğretimde en fazla iletişim problemleri yaşandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük bir kısmı, Suriyelilerin eğitiminde öğrenci kayıt sisteminin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrenci (Abreu & Cline 2003; Planas & Gorgorió 2004; Civil & Planas, 2009; Sarıtaş, Şahin & Çatalbaş, 2016; Şimşir & Dilmaç, 2018), öğretmen (Suárez-Orozco, 2001; Bulut, Soysal & Gülçiçek, 2018), ebeveyn (De La Cruz, 1995; Martin, 2000; Civil, Quintos & Bernier, 2003) ve okul yöneticileri (Suárez-Orozco, 2001; Levent & Çayak, 2017) boyutlarında çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmalar göçmen öğrencilerin eğitiminde dil, iletişim ve buna bağlı olarak uyum sorunlarının çözümünün önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmanın Suriyeli öğrencilerin eğitim yaşamlarında özellikle Matematik derslerinde etkin olma durumları, buna bağlı iletişim ve etkileşim süreçlerinin niteliğini belirlemek de önemlidir. Bu çalışmada "Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Matematik Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı ise Suriyeli öğrencilere eğitim veren matematik öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları belirlemeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak betimsel tarama modeli seçilmiştir. Betimsel tarama modelinde evren hakkında bir hüküm verebilmek için bütün evren veya ondan alınacak bir grup üzerinde çalışma yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Betimsel tarama modeli kullanılarak Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitim veren matematik öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Kilis ili Elbeyli ilçesi ve Gaziantep ili Nizip İlçesi Konaklama Tesislerinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren 8 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Biligleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Deneyim (Yıl)	Suriyeli öğrencilere öğretmenlik deneyimi (Yıl)
Ö1	K	2	2
Ö2	K	1	1
Ö3	E	7	1
Ö4	K	2	2
Ö5	E	18	2
Ö6	K	2	2
Ö7	K	1	1
Ö8	E	1	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 2'si hariç diğerlerinin öğretmenlik deneyimine Suriyeli öğrencilerle başladığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı için Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018)'in çalışmasından uyarlanarak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form için iki öğretim üyesinin uzaman olarak görüşü alınmış ve öneriler çerçevesinde bazı sorular düzeltilmiş, bazıları ise formdan çıkarılmıştır. Görüşme formunun son biçiminde 7 açık uçlu soru yer almıştır. Sorular şunlardır:

1. Göçmen öğrencilere eğitim-öğretim başlarken matematik öğretimine dair hizmet içi eğitim aldınız mı?
2. (Evet cevabı için) hangi konularda aldınız?
3. (Hayır cevabı için) hangi konuda yardımcı olacağını düşünüyordunuz?
4. Göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine hazır olduğunu düşünüyor muydunuz? Gerekçelerinizi söyleyebilir misiniz?
5. Göçmen öğrencilere eğitim verirken matematik öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
6. Öğrencilerin matematiği kendi ülkelerinde öğrenme biçimi ile ülkemizde öğretilen biçimi arasındaki farklı ve benzer yönleri nelerdir?
7. Derslerde öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanıyor musunuz? Neden?
8. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ders kitaplarını mı takip edebiliyor musunuz?
9. (Evet cevabı için) içeriği verirken herhangi bir sorunla karşılaştınız mı?
10. (Hayır cevabı için) kullandığınız alternatif kaynaklarınız nelerdir?
11. Eklemek veya değinmek istediğiniz başka hususlar var mıdır?

Son hali verilen form kullanılarak daha önce bu kurumlarda görev yapmış bir matematik öğretmeniyle pilot görüşmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama süreci

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmeler, önceden öğretmenlerden randevu alınarak okullarında boş bir oda ya da sınıfta gerçekleştirilmiştir. Konuşmalar görüşme sırasında hem el ile yazılmış hem de öğretmenin izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Yazmanın yanı sıra ses kaydı alınarak veri toplama sürecinde detayların kaçırılmamasına yardımcı olmaktadır.

Veri analiz Süreci

Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki ses kayıtlarındaki diyaloglar yazılı metin haline getirilmiştir. Yazılı metinlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar oluşturmak, kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kurmak ve verilerle ilgili açıklamalar sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırma inceleme, karşılaştırma ve ilişkilendirme gerektirir (Strauss ve Corbin, 1990). Araştırma grubundaki katılımcılara sorulan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Bunun için öncelikle araştırmanın problemi doğrultusunda, katılımcıların her soru için verdikleri yanıtlar doğrultusunda kodlar çıkartılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak çıkarılmış ve karşılaştırılmıştır. Çalışmada araştırmacıların belirlediği kodların güvenilirlik hesaplamasına yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu hesaplamaya göre;

$$Güvenirlik\ Formülü = \left(\frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}\right) \times 100$$

şeklindedir. Miles ve Huberman' ın (1994) uyuşumun yüzde formülü ile yapılan hesaplamanın sonucunda görüşmelerde belirlenen kodlara ait güvenirlik %83 olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar bu oran güvenilir kabul edilse de görüş ayrılığı olan kodlar üzerine bir araya gelinerek ortak karar alınmıştır.

Bulgular

Elbeyli ve Nizip Konaklama Tesislerinde Suriyeli öğrencilere eğitim veren 8 matematik öğretmenin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarından elde edilen bulgular aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 2.

Suriyeli öğrencilere eğitim vermek için matematik öğretimlerinin hizmet içi eğitim alma durumları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	Hayır. Matematiksel sembol ve işlemlerin Arapça söylenişleri, Arap matematik öğretim programında yer alan konularını nasıl işlediklerine dair bilgiler verilebilir.
Ö2	Hayır. İletişim (matematiksel sembol ve gösterimler) konusunda.
Ö3	Hayır. Ders materyalleri kapsamında öğrencilerle iletişim kuramadığımızdan akıllı tahta uygulamalarını ya da Geogebra gibi dersleri alarak öğrencilere görsel anlamda daha fazla yararlı olunabilir. İletişim problemlerini matematiksel Arapça terimlerini öğrenerek giderilebilirdi.
Ö4	Hayır. Matematik sembol ve simgelerin Arapça karşılıklarını bilmek isterdim.
Ö5	Hayır. Kültürel farkları anlamak Suriye eğitim sistemini tanımak ve Türk eğitim sistemiyle benzer farklı yönleri görmek
Ö6	Hayır. Arapların matematik öğretim programını inceleyip öğrencilere daha faydalı olabileceğimi düşünüyorum. Arap rakamlarını, bölme, çarpma, toplama gibi aritmetik becerilerine yönelik ifadeleri onların dilinde öğrenerek dersi inşa etmek isterdim. Matematikteki problemlerin de Türkçe metinleri anlayamadıklarından birçok konuyu anlatamıyoruz. İletişimsel anlamda sıkıntılar yaşamaktadır.
Ö7	Hayır. Kültür farklılıklarına dair ve iletişim konusunda eğitim almanın faydalı olacağını düşünürdüm.
Ö8	Hayır almadım. Fakat alsaydım herhangi bir faydasının olacağını düşünmüyorum.

Tablo 2 incelendiğinde tüm katılımcıların göçmen öğrencilere matematik eğitimine dair hizmet içi eğitim almadıklarını görülmektedir. Ayrıca bir katılımcı haricinde katılımcıların hizmet içi eğitim almaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Katılımcılar hizmet içi eğitimi kapsamında;

- Matematiksel terimlerin Arapça ifadeleri (6 katılımcı)
- Suriye matematik öğretim programı ile Türkiye matematik öğretim programlarının benzerlik ve farklılıkları (4 katılımcı)
- Ölçme-Değerlendirme (1 katılımcı)

konularına değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca 1 öğretmenimizin hizmet içi eğitimin herhangi bir faydası olmayacağını ifade etmektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine göre matematik öğrenimine hazır olma durumları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	*Hayır hazır değil. Çünkü öğrencilerin çoğunluğunun Türkçeyi bilmedikleri görülmektedir. Ayrıca matematikte önemli olan aritmetik becerilerinin iyi olması şu anki Türk Eğitim Sistemine hazır olduklarının ölçütü değildir.*
Ö2	*Öğrencilerin kapasitelerinin olduğunu düşünüyorum. Fakat şu anki eğitim sistemindeki ölçme değerlendirme de bile Türk öğrenciler sıkıntı yaşarken onların başarılı olacağını düşünmüyorum. Farklı bir eğitim sistemi düşünülebilir.*
Ö3	*Eski sisteme bile adapte olamayacaklarını düşünmeme rağmen şu anki yeni sistem de okuduğunu anlama kapsamında çok zorlanacaklar. Şu anki YGS'te %10 luk kısım da sıkıntı yaşamaz.*
Ö4	*Şu anki Türk Eğitim Sistemi üst düzey düşünme becerileri gerektirdiğinden hazır olduklarını düşünmüyorum.*
Ö5	*%5 oranında hazır olduğunu düşünüyorum. %5' lik kısmın Türk okullarında kısa sürede kaynaştırılabileceğini düşünmekteyim.* *Kalanların ise dil öğrenmede olduğu kadar matematik dilini sembolleri kavramları anlamada başarısız olduğunu düşünmekteyim. Gün içinde ilerleme kaydetsek bile ertesi güne hiçbir bilgi aktarılamıyor.*
Ö6	*Dildeki farklılıklardan dolayı sıkıntılar yaşanmaktadır. Matematiğin evrensel olduğunu düşündüğüm halde bölme işleminin farklı gösterimi ya da sayıları Latin şekilde bilmiyorlar. Ayrıca ileri düzeydeki (örneğin lisedeki bir öğretmenin) öğretmenin yaşadığı sorunlar daha fazla olduğunu düşünmekteyim.*
Ö7	*Hayır. Bu bir entegrasyon süreci olarak planlandı ama eğitimden ziyade bu insanlar öğretime tabi tutuldular. Başta burada yaşamayı ve kültüre ayak uydurmayı öğretmeleri gerekirdi bunlar yapılmadan Türk Eğitim Sistemine dahil edilmesini tamamen yanlış buluyorum.*
Ö8	*Hayır. Arapça eğitim verilmesinin daha doğru olduğunu düşünüyorum.*

Tablo 3 incelendiğinde tüm katılımcıların göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine hazır olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebini öğrencilerin Türkçe bilmeme ve anlamamalarından kaynaklı olduğunu söylemişlerdir. Ö2 katılımcısı öğrencilerin kapasiteli olmasına rağmen dil probleminden kaynaklı başarılı olamayacağı şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bu öğrencilerin başarılı olabilmesi için farklı bir eğitim sisteminin düşünülebileceğini söylemiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların matematik öğretim sürecinde karşılaştığı sorunlar

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	5.sınıflarda bölme işleminin sembolünü (:) çizdiğimde tahtaya öğrenciler şaşırdı. Kendi ülkelerinde bölme işleminin sembolü daha farklı olduğundan abla ve abileri derslerine yardımcı olurken derste kullandığım bölme sembolü aksine kendi öğretim sistemlerinde öğrendikleri sembolleri kullanıyorlar.
Ö2	Sayıları görünce herhangi bir zorluk yaşamıyorlar. Fakat konuların anlatımında kelimelerin anlamlarını bilmemelerinden dolayı zorlanılıyor. Terimsel sıkıntılar yaşanılıyor. Okuduğunu anlayıp onu çözüme kavuşturma da sıkıntılar yaşanıyor. 80 deyince 08 yazdıklarını karşılaştım.
Ö3	Problemler kısmında çok zorlanıldı. Problemleri 2.sınıf düzeyine kadar indirgiyordum.
Ö4	İletişim problemi yaşadığımdan matematiğin temel becerileri (dört işlem ve geometriksel semboller ve cisimler) öğretebiliyorum.
Ö5	Ezberci eğitim sistemlerinden kaynaklı öğrenilen bir bilgiyi ileriye aktarma kıyasla muhakeme bağlantılar kurabilme yetenekleri yok.
Ö6	Dört işlemdeki +, -, x, : semboller sağdan başlıyorlar. İşleme soldan başlıyorlar. Kesri bölme olarak düşünüyorlar. Kesir sembolünü yazıldığında bölme diyorlar. Kesrin matematiksel olarak ne anlama geldiğini önemsemiyorlar.
Ö7	5. ve 6. sınıfa gelmiş öğrencilerle bile yaşadığımız dil sorunu nedeni ile terimlerinin mantığını anlatmakta onları örneklendirmekte sıkıntı yaşıyoruz.
Ö8	Türkçe bilmiyorlar ve çok umursamazlar iletişim iyi olmadığından. Yani açıklık ilkesine ters geliyor.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların göçmen öğrencilere matematik öğretirken yaşadıkları sorunlar bağlamında;

- Okuduğunu Anlama (2 katılımcı),
- Sembol ve Gösterim Farklılıkları (4 katılımcı),
- Düşünme Becerileri (3 katılımcı)
- Dil Problemi (3 katılımcı)

olmak üzere 4 alt boyut elde edilmiştir. Bunların yanı sıra Ö1 katılımcısının yaşadığı sorun öğrencilerin ülkelerindeki öğretim programındaki bölme sembolünün farklı olmasından kaynaklı bölme işlemini yapamadıklarını ifade etmiştir. Ö2 ve Ö6 katılımcılarının yaşadığı sorunlarının çıkış noktalarının öğrencilerin sağdan sola işlem yapmaları olarak görülmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin matematiği kendi ülkelerinde öğrenme biçimi ile ülkemizde öğretilen biçimi arasında farklı ve benzer yönlere dair katılımcı cevapları

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	Kendi ülkelerindeki öğretim biçimi (Arap öğretmenlerin anlattıklarına göre) matematiğin sadece işlemsel bilgi seviyesine önem veriyor. Matematiksel süreç becerileri ya da üst düzey düşünme biçimini öğrenmek ya da öğrenmemek önemli değil. Önemli olan dört işlemi doğru bir şekilde yapmak.
Ö2	Onların eğitim sisteminde ezbere dayalı bir sistem vardır. Paydalar eşitse kesirlerde toplama işlemi yapılıyor bunu paylar eşitse bu kesirlerde de aynı şekilde toplama işlemi yapılıyor.

Ö3	1990'ların ÖYS ya da 2000'lerin başındaki LGS' deki sınavındaki aritmetik becerileri ölçen ulusal sınavları varmış. İki kesri verip toplama sonucunu istiyorlar. Şu anki Türk Eğitim Sistemindeki okuduğunu anlama becerilerini ölçen soru tipinde soruları çözmüyorlarmış. Terimlerin tanımlarını hayattan örnekler verdikten sonra bile öğrencilere anlamsız geliyor. Türk Eğitim Sisteminin eskisine daha yatkın bir öğretim sistemleri var.
Ö4	Arapların öğretim programını daha ezberci buluyorum fakat bizim programımızda ise konuları yapılandırmacı şekilde inşa etmemiz gerekiyor. Tabii burada yapılandırmacı yaklaşımla dersleri işleyemiyoruz. Onların hazır bulunuşluk seviyeleri daha düşük. Öğretim programı kapsamında üçgen ve dörtgenin iç açıları toplamı 8.sınıfta verilirken Türk Eğitim Sisteminde bu konuyu 5.sınıfta veriyoruz.
Ö5	Öğrenmeyi sadece ezberlemek olarak kodladıkları bir eğitim sisteminden geliyorlar. Burada da Arap öğreticiler ile bu sisteme devam edilmiş. Şimdi Türk Eğitim Sistemine geçilmiş ama uyum sağlayamıyorlar.
Ö6	Onların öğretmenleriyle derse girmediğim için bu konu hakkında net bilgim yok.
Ö7	Kendi ülkelerinde sanırım müfredat konusunda bazı farklılıklar varmış. Konuların daha basit düzeyde anlatıldığını düşünüyorum.
Ö8	Bilmiyorum.

Tablo 5 incelendiğinde Ö6 ve Ö8'in bu konu ile ilgili bilgilerinin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında bu araştırma sorusu bağlamında Ezberci Yaklaşım ve Temel Aritmetik Becerileri olarak 2 alt boyut elde edilmiştir. Ezberci Yaklaşıma değinen 3 katılımcı ve Temel Aritmetik Becerilerine ise 3 katılımcının değindiği görülmektedir.

Tablo 6.

Katılımcıların matematik öğretiminde ders kitapları veya başka materyallerden yararlanabilme durumu

Katılımcılar	**Katılımcı Görüşleri**
Ö1	Mevcut ders kitaplarında bulunan bazı alıştırma ve testler öğrencilere yönelik değil. Diğer sorularda da bahsettiğim gibi öğrencilerin Türkçe bilgisi yeterli olmadığından ders kitabında bulunan soruları anlamakta bile sıkıntı yaşamaktadırlar.
Ö2	Ders kitabı çok yeterli değil. Farklı kaynaklardan 5-6.sınıflarda ders kitaplarından seçerek seviyelerine uygun olacak şekilde seçip sorulardan yararlanıyorum.
Ö3	Ödevlerin içeriğinde çok fazla Türkçe problemleri olmadan verilebiliyor. Ünite sonu alıştırmalardan yararlanabiliyorum.
Ö4	Ders kitaplarından yararlanabiliyorum. Ayrıca sınıfta bulunan televizyonlardan geometrik şekillerini EBA kaynaklarından indirip öğrencilere izletebiliyorum. Geogebra da ders dışında konu ile alakalı olayı çizip fotoğraflarını alıp derse televizyondan izletebiliyorum.
Ö5	Hiçbir şekilde ders kitaplarından ya da başka materyallerden yararlanamıyorum. Çünkü öğrenciler lise düzeyinde olmasına rağmen ortaokul kazanımlarının tamamına yakın öğrencilerde olmadığı için eğitime rakam, + ve – gibi ortaokul düzeyindeki konularından başlamaktayım.
Ö6	Yeterli değil. Başka materyalleri de kullanamıyorum. Hem materyallerin yetersizliği hem de dilini bilmediğim öğrencilerde kullanmakta sıkıntı yaşarım nedeni ise iletişim sıkıntısından dolayı öğrencilere materyalin işlevinden bahsedememem.
Ö7	Genellikle mevcut ders kitabından yararlanamıyorum. Bu öğrenciler için ders kitapları çok ağır geliyor. Ben de 6. sınıftaki bir öğrenci için daha alt gruplardaki öğrencilerin ders kitaplarını ve müfredatlarını karıştırıyorum. Bence bu şekilde özel durumları olan öğrenciler için farklı bir müfredat ve farklı bir kitap olmalı.
Ö8	Materyallerden yararlanamıyoruz. Materyal yok. Materyaller olsa daha somut eğitim verilebilir. Türkçeleri yetersiz bile olsa görme duyusuyla daha iyi bir eğitim verilebilir. Anlamalarına daha çok yardımcı olur.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların çoğunun ders kitaplarından faydalanamamakla birlikte öğrencilerin Türkçeyi anlamalarından kaynaklı başka kaynaklardan da yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ö4 katılımcısı diğer katılımcılardan farklı olarak Geogebra yazılımından ders dışında konu ile ilgili görselleri hazırlayıp sınıfındaki televizyondan izlettiğini ifade etmiştir. Ö2 katılımcının ise farklı kaynaklardan öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına uygun sorulardan faydalandığını ifade etmiştir. Ö7 katılımcının bu konu hakkında göçmen öğrencilere ait farklı ders kitabı ve matematik öğretim programının oluşturulması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Tablo 7.

Göçmen öğrenciler ile matematiksel terimlerin kullanımına dair karşılaşılan sorunlar

Katılımcılar	Katılımcı Görüşleri
Ö1	Evet. Çünkü öğrencilere dört işlem ifadelerini Türkçe olarak ifade edildiğinde terimlerin Türkçelerine çok hâkim olmadıklarından ancak soruda istenileni anlayamamaktadırlar.
Ö2	Evet. Matematiksel terimleri anlamakta sıkıntı yaşıyorlar. Bu terimlerin kendi dillerindeki ifadelerini bilmemiz ders işleyişimizi daha kolay hale getirebilirdi.
Ö3	İlk başlarda yaşanılıyordu. Dört işlem yaparken sağdan başlıyorlardı. Bölme işlemlerinin gösteriminde sıkıntılar yaşanıyordu. Fakat daha sonraları öğretmen-öğrenci ilişkisinden bu eksiklikler giderip matematiğin evrenselliği kapsamına giriyorlar.
Ö4	En temel düzeydeki konulardan en üst seviyedeki terimlere kadar tüm konularda sıkıntı yaşamaktayım.
Ö5	Arapça karşılığını biliyorsak tercüme ile sorunu biraz aşabiliyoruz ama yeni bir terimse anlatmakta zorlanıyoruz. Bir öğrenci anlattığımı anladıysa bunu da anlayabilir veya bu problemi çözdüyse bunu da çözebilir denilemiyor.
Ö6	Dört işlem dışındaki konularda sıkıntı yaşıyorum. (Örneğin; Oran-orantı ya da denklemler konusunda)
Ö7	Evet. Matematiğin doğası gereği bütün konular birbiri ile ilişkilidir. Benim öğrencilerimin Türkçe olarak aldıkları bir matematik temeli olmadığından onlara bir terim veya bir konu anlatmaya çalıştığımda en temelden almam gerekiyor. Matematiğin evrensel bir dili olabilir ama bu dili anlayabilmek için o kavramın varlığını fark etmek gerekir işte bizler bu noktada büyük sıkıntılar yaşıyoruz.
Ö8	Evet. Türkçeyi anlamıyorlar ve dolayısıyla matematiği hiç anlamıyor gibiler.

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan tüm öğretmenler sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların sorunlarının iki sebebe dayandırıldığı görülmektedir. Birinci sebep, öğrencilerin Türkçe bilmemeleri ve anlamamaları, ikinci sebep ise katılımcılarının terimlerin Arapça ifadelerinin bilmemelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Ö3 kodlu katılımcının ifade ettiği gibi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sorun yaşamalarına katkı sağladığını söylenebilir.

Son olarak "Eklemek veya değinmek istediğiniz başka hususlar var mıdır?" sorusuna Ö2 'Farklı matematik öğretim programları ve ders kitaplarının oluşturulması gerektiğini', Ö5 ise kamplarda 'Türk Eğitim Sistemini uygulamakta oldukça zorlanıldığını, bu yüzden bu öğrencilerin Türk öğrenciler ile kaynaştırma şeklinde eğitim görmeleri gerekli olduğunu' belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriyeli sığınmacı öğrencilere Türkçe olarak verilen matematik derslerini yürüten öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunların araştırıldığı bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrencilerde gördükleri akademik sorunlar; dersi anlayamama, okuma-yazma sorunu, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve öğretim program farklılıklarıdır.

Dersi anlayamama bağlamındaki elde edilen bulgular literatürdeki (Zevenbergen, 2000; 2003; Martin-

Pastor, Gonzalez-Gil, Rio, Robaina & Castro, 2013; Ortega, Boda, Trevino, Arriagada, Gelber & Escribano, 2020) çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Martin-Pastor, Gonzalez-Gil, Rio, Robaina ve Castro (2013) göçmen öğrencilerin okuduğunu kavrama yeteneklerinin kültürel farklılıklardan dolayı akranlarından farklı olduğunu ortaya koymuştur. Göçmen öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve okuduğunu anlama yeteneğinin zayıf olmasının öğrenme süreçlerini kesintiye uğramasına sebep olabilmektedir. Ortega, Boda, Trevino, Arriagada, Gelber ve Escribano (2020) dil yetersizliklerinin öğretmenlerin göçmen öğrencilerle arasındaki iletişimi olumsuz etkilediğini gözlemlenmiştir. Nitekim elde edilen bulguların temeli dil probleminden kaynaklı öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim probleminden kaynaklanmaktadır.

Katılımcılar hizmet içi eğitim almalarının katkı sağlayacağını belirtmiştir. Planas ve Gorgorió (2004), "Critical Mathematical Education Group" adında İspanya'da sınıflarında göçmenlerin olduğu bir grup gönüllü matematik öğretmene seminerler vermiştir. Seminer sonunda öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda sınıflarındaki göçmen öğrencilerin matematik öğretimlerini yeniden yapılandırarak akademik başarılarının yanı sıra öğretmen-öğrenci iletişimlerine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra göçmen öğrencilerin gerçek hayattaki bağlamlara matematiksel olarak yorumlarken matematiksel bilgiyi anlamaya yönelik gelişmelere ulaşılmıştır. Civil, Quintos ve Bernier (2003) çalışmalarında çocukların ebeveynlerinin kendi ülkelerindeki matematik öğrenmeleri ile göçmen olarak bulundukları ülkedeki matematik öğrenmeleri arasındaki karmaşaları ele almışlardır. Çalışma sonucu olarak öğretmenlere bu konuları ele alan eğitim verilmesinin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretim programlarının farklılıklarından dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Hek (2005) yaptığı çalışmada göçmen öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan birinin de yaşadıkları ülke ile göç ettikleri ülkenin öğretim programlarının farklı olmasından kaynaklandığını dile getirmiştir. Zevenbergen (2000, 2003) bu sorunun giderilmesi için matematik dersi kazanımlarının öğrencilerin inanç yapılarına yönelik şekilde yorumlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda araştırma sorularından biri olan öğretim programlarının farklı olması gerektiğini dile getiren katılımcılarla benzer düşünceleri paylaşmaktadırlar. Çalışmalarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan biri olan öğretim programı farkına değinen Yavuz ve Mızrak (2016), öğretim programında birtakım düzenlemeler yapılmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmenler göçmen öğrencilerle eğitim-öğretim süreçlerini işlemesi güçleşmektedir.

Öğretmenlerin matematik derslerinde yaşadıkları sorunun temel çözümü, göçmen öğrencilerin düzeyine uygun sınıfa katılmadan önce Türkçe yeterliliğinin sağlanması gerektiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan biri göçmen öğrenciler için ayrı öğretim programları ve bu çerçevede hazırlanmış ders kitaplarının olmasının gerekliliğinin altını çizmişlerdir.

Öğretmenlerin sürece uyumlarını sağlamak için ihtiyaç analizleri yapılarak hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının uygulanması öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ihtiyaç hissedildiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

Abreu, G. D. & Cline, T. (2003). Schooled mathematics and cultural knowledge. *Pedagogy, Culture and Society, 11*(1), 11-30.

Borjian, A. & Padilla, A. M. (2010). Voices from Mexico: How American teachers can meet the needs of Mexican immigrant students. *The Urban Review*, *42*(4), 316-328.

Bulut, S., Soysal, Ö. K. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(2), 1210-1238.

Civil, M., Bernier, E. & Quintos, B. (2003, April). Parental involvement in mathematics: A focus on parents' voices. *In Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*

Condon, M., Filindra, A. & Wichowsky, A. (2016). Immigrant inclusion in the safety net: A framework for analysis and effects on educational attainment. *Policy Studies Journal, 44*(4), 424-448.

De La Cruz, Y. (1995). *The Beginning of a Dialogue: Issues for Latino Parents and Non-Latino Teachers.* Paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco, CA.

Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice, 17*(3), 157-171.

Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Egitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 21.

Martin, D. B. (2000). Mathematics success and failure among African-American youth: The roles of socio-historical context, community forces, school influence, and individual agency. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Robaina, N. F. & Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*(2013), 789-793.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Second Edition. California: Sage Publications.

Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D. & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103126.

Planas, N. & Civil, M. (2009). Working with mathematics teachers and immigrant students: An empowerment perspective. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*(6), 391-409.

Planas, N. & Gorgorió, N. (2004). Are different students expected to learn norms differently in the mathematics classroom?. *Mathematics Education Research Journal, 16*(1), 19-40.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 208-229.

Sinkkonen, H. M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(2), 167-183.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. *Newbury Park,* CA: Sage.

Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review, 71*(3), 345-366.

Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online, 17*(3), 1719-1737.

Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat, 25*(97), 639-657.

Penninx, R. (2019). Problems of and solutions for the study of immigrant integration. *Comparative Migration Studies*, *7*(1), 1-11.

Topsakal, C., Merey, Z. & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 6* (27): 546-560.

Unesco United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, displacement and education: Building bridges, not walls.* https://en.unesco.org/gem-report/ report/2019/migration

Weber, S., Kronberger, N. & Appel, M. (2018). Immigrant students' educational trajectories: The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and Identity*, *17*(2), 211-235.

Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. 3* (3).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara:* Seçkin Yayıncılık.

Zevenbergen, R. (2000). Cracking the code of mathematics classrooms: School success as a function of linguistic, social, and cultural background. *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning,* 201-223.

Zevenbergen, R. (2003). Ability grouping in mathematics classrooms: A Bourdieuian analysis. *For the Learning of Mathematics, 23*(3), 5-10.

Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretmenlerin Yapması Gereken Davranışların İncelenmesi

Cemil İNAN, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin yapması gereken davranışları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre incelemektir. Ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamak, katılımcıların bireysel algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenmek ve mevcut durumları anlamak ve açıklamak için nitel araştırma yaklaşımı kullanıldı. Çalışma grubu 45 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinde; yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüş formu ve kişisel bilgi formu kullanılmış ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, matematik öğretmenlerinin genel olarak yapılandırılmış öğrenme yaklaşımının farkında olduklarını, ancak bu bilgiyi uygulamaya yansıtmada zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin özerkliğini kabul etmeye ve onları kendi inisiyatifleriyle hareket etmeye teşvik etmeye çalışsalar da, sınıfların aşırı kalabalık olmasından ve müfredatı tamamlayamayacaklarından korktukları için bunu tam olarak uygulayamadılar. Sonuç odaklı düşünme davranışları, yapısalcı yaklaşımın önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu çalışmanın öğretmenler ve öğrenciler için faydacı çıkarımları vardır; matematiğin yapılandırılmış öğrenme yaklaşımı ile gerçek anlamına yaklaşacağı anlaşılarak öğrenmenin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler*: Yapılandırma, Matematik Öğretmenleri, Davranışlar, Zorluklar*

Abstract:

The aim of this study is to examine the behaviors that mathematics teachers should do according to the constructivist learning approach. A qualitative research approach was used to collect detailed and in-depth data, to directly learn the participants' individual perceptions, experiences and perspectives, and to understand and explain current situations. The study group consists of 45 mathematics teachers. In the data of the research; semi-structured interview technique, opinion form and personal information form "was used and the content analysis of the obtained data was made. Findings indicate that mathematics teachers are generally aware of the structured learning approach, but they encounter difficulties in reflecting this knowledge in practice. Although teachers tried to accept students 'autonomy and encourage them to act on their own initiative, they were unable to fully implement it due to fear that classes were overcrowded and that they would not be able to train the curriculum. In addition, students' outcome-oriented thinking behaviors constitute an obstacle to developing this behavior. This study has pragmatic implications for teachers and students; it is thought that learning can be achieved by understanding that mathematics will approach its real meaning with the structured learning approach.

Keywords*: Construction, Mathematics Teachers, Tasks, Challenges*

Giriş

Globalleşen dünyada teknolojik değişim insanların çalışma tarzlarından birbirleri ile iletişimine ve boş zamanlarını değerlendirme biçimlerin kadar her şeyi etkiliyor. Bu değişim pedagoji, okuryazarlıklar, uygulamalar ve hedefler çerçevesinde eğitimin yeniden planlanmasını zorunlu kılmaktadır (Kellner, 2002). Çağımızda hızla değişen toplumsal koşulların ağırlıklı olarak yansıdığı kurumların başında eğiştim ve öğretim kurumları gelir Bu nedenle eğitim ve öğretim yöntemlerinin hızla güncellenmesi gerekir. Öyle ise, tüm bilim dalları gibi matematik eğitim ve öğretim yöntemlerinin araştırılması ve sonuçlarının izlenmesi zorunludur. Çağdaş eğitiminde gereği budur. Çağımızda eğiti ve öğretimi, eğitim ve öğrenmeye doğru yönlendirmemiz için yapılandırmalı öğrenme kuramı uygun bir araçtır. Matematikte öğrencilerin bilgiyi kullanan ve üreten, çok yönlü ve eleştirel düşünen araştıran, problem çözme gücüne sahip bireyler olarak yetişmelerine önem verilmektedir(İnan, 2009).

Bu çerçevede eğitim ve öğretim çalışmaların yeniden yapılandırılması çalışmalarına başlanmış ve

yapılandırmalı yaklaşım üzerinde odaklanılmıştır. Yapılandırmalı yaklaşım kuramı öğrenme hedeflerine ulaşmak için esnek, bireyin performansını ortaya koyabileceği çeşitlilikte uyarıcı ve aktivitelerle zenginleştirilmiş, geleneksel öğretim ve değerlendirme metotlarında bir değişim öneren öğrenci merkezli çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koymaktadır (Şengül, ve Saydam, (2005)). Yapılandırmalı yaklaşım, öğrencilerin aktif olarak kendi bilgi birikimini paylaşabilecekleri öğrenme ortamlarını oluşturmayı ilke olarak kabul etmektedir. Farklı bilgi ve deneyime sahip öğrenciler, matematik alanında çalışırken farklı açıklamalara ve farklı temsil yaklaşımlarına ihtiyaç duyarlar. Çoklu temsil yaklaşımı ise farklı anlama ve birikimlere sahip öğrencilerin kendilerine uygun temsillerle konuyu anlamalarına olanak sağlar (Durmuş. S. 2001). Yapılandırmalı öğrenme yaklaşımı; bütün öğrencileri aynı farz edip onlara grup halinde seslenmeye karşıdır. Bunun yerine öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına güçlü ve zayıf yönlerine ilgilerine ve deneyimlerine önem vermektedir. Programı sıkı sıkıya takip etme yerine konuları seçmek ve kendi şartlarına uyarlamayı tercih eder. Öğrenciler arasında rekabeti desteklemek yerine, bilgiyi ve sorumlulukları paylaşmaya, ayrıca karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır.. Öğrenmenin sorumluluğu öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılmaktadır (Jonassen, 1994, s.34).

Akgün (2006) tarafından yapılan " Uygulayanların Deneyim ve Görüşleriyle Yapılandırmalı Uygulama Öncesinde Yapılması Önerilen Araştırmalar" adlı nitel araştırma sonunda yapısalcı yaklaşımın kullanılması durumunda eğitimin niteliğinin artacağı ve daha donanımlı bireylerin yetişeceği konusunda ortak bir düşünceye ulaşılmıştır. Ancak yapısalcı yapısalcı yaklaşımların uygun bir biçimde uygulamaya konulması, öğretim programlarının geliştirilmesi, insan kaynaklarının yetiştirilmesi ortam ve donanım yeterliliği gibi konularda araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Okullarda bir yenilik hareketi başlatabilmek için öğretmenlerin bilgilendirilmesi ön koşullardan biridir (Ersoy, 2005). Yapılandırmalı yaklaşımın üzerinde uzun süre çalışmalar yapıldıktan sonra ülkemizde 2005-2006 yılından itibaren yapısalcı öğrenmeyi önceleyen program uygulamaya konmuştur. Bu programın başarısı, denetimin ve eksikliklerin hızla belirlenmesine bağlıdır. Bu konuda birçok çalışma yapılmasına rağmen öğretmenlerin yapması gereken davranışları irdeleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Uygulayıcıların sürekli bilgilendirilmesi ve bu bilgilerin yapılan çalışmalar ışığında güncellenmesi önem arz etmektedir.

Problem

Yapılandırmalı öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğretmen; açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarının sağlayan ve öğreneninle birlikte öğrenendir (Seiley,1999). Bu doğrultuda çalışmanın amacı; Yapısalcı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretmenlerinin yapması gereken davranışların hangi oranda gerçekleştiğini araştırmaktır.

Alt Problemler

Matematik Öğretmenleri

1. Öğrencilerin özerkliğini kabul etme ve onların kendi inisiyatiflerinde hareket etmeleri yönünde durumları nasıldır?
2. Yönlendirici, interaktif ve fiziksel malzemeleri ile birlikte ham verileri ve birincil kaynakları kullanma konusunda durumları nasıldır?
3. Sınıfta uygulayacağı görevleri belirlerken "SINIFLANDIR", "OLUŞTUR" gibi bilişsel terminolojiye ait ifadeleri kullanma durumları nasıldır?
4. Öğrenci cevaplarını dersteki stratejileri ve içeriği değiştirmesine müsaade etmekte durumları nedir?
5. Kavramların anlamlarını öğrencilerin bu kavramlardan ne anladıklarını sorgulamaya ne ölçüde izin verilmektedir?
6. Öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenlerle diyalog kurmaları konusunda cesaretlendirilmesi hangi ölçüde gerçekleşmektedir.
7. Düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak öğrencilerde merak uyandırma ve öğrencileri birbirlerine soru sormaya cesaretlendirme durumları nasıldır?
8. Öğrencilerin soruya verdikleri ilk cevabı irdelemeli ve öğrenciye hatası buldurulma durumları nasıldır?.

9. Öğrencilerin öne sürdükleri hipotezle çelişen durumlar yaratmalı ve onları bu konuyu tartışmaya teşvik edebilme oranı nedir?
10. Soruyu sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verilebilmekte midir?
11. Önceki konularla ilişkiler kurmaları ve metafor üretmeleri için öğrencilere zaman tanıma durumu nedir?
12. Öğrenme döngüsü modeline sık sık başvurarak öğrencilerin meraklarını uyandırabilmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma Yöntemlerinden bir olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması kendine özgü bütünsel bir yöntemi izler (Yin, 2009a).Bir durum çalışmasında;

- Durumun tanımı
- Kendi desen ve analiz işlemleri ile birlikte kuramsal bakış açısı geliştirmenin yararlarına
- Veri kaynakları arasında çeşitlemenin önemi
- Veri toplarken karşıt açıklamaların verilmesi
- Çalışmada genellemeye meydan okumaya
- Vurgu yapılır (Yin,R.K; çeviri: Günbay, İ. 2017)

Katılımcılar

Mardin ilinde bulunan matematik öğretmenlerinden; Okul idarecilerin yardımı ile belirlenebilen 97 matematik öğretmenin e mail adreslerine çalışma hakkında bilgi sunulmuştur. Bu araştırmaya gönüllü katılmak isteyen 62 matematik öğretmeninden il görev dağılımı göz önüne alınarak 45 matematik öğretmeni (Şehir merkezinden de 15, İlçe merkezlerinden 15 ve köylerden 15)belirlenmiştir. Katılımcılar çalışma gurubuna kaydedilmiştir (Whatsapp ve on line görüşme) kalan çalışmaya istekli 17 matematik öğretmeninde katkılarını almak üzere bilgilendirilecekleri iletilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Brooks ve Brooks (1999,s.103-116) yapılandırmalı yaklaşıma göre öğretmenin yapması gerekenleri kitaplarında maddeler halinde elle almıştır. Bu maddeler kullanılarak amaca uygun araştırma maddelerini kapsayan "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği" ve " Görüş formu " ve "Kişisel Bilgi formu" kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler pandemi süreci göz önüne alarak 15 matematik öğretmeniyle, Elektronik ortamda iletilen görüş formunda 45 matematik öğretmeni cevaplamıştır. Araştırmaya katılabilecek matematik öğretmenlerinin belirlenmesinden sonra grupla iletişimi sağlıklı yapabilmek amacı ile" Bilimsel Araştırma" adlı bir whatsap hattı üzerinden paylaşım yapılmıştır. Ayrıca Zom programı ile haftada bir on line toplantı yapılarak çalışma hakkında bilgi paylaşıldı. Toplanan veriler kayda alındı.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve görüş formundan ve yapılan on line toplantıların dan elde edilen nitel verilerin analizinde ve frekans analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Görüş formundan elde edilen veriler Matematik Öğretmeni (MÖ1-MÖ45) ile görüşmelerden elde edilen veriler ise Matematik Öğretmen Görüşü (MG1-MG15) kadar kodlanarak veriler işlenmiştir.

Bulgular ve Sonuç ve Öneriler

Araştırma grubunun demografik niteliklerine ait bulgular

Tablo 1. Katılımcı Grubuna Ait Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın					
	f 28	17					45
	% 63	37					100
Yaş	25–30	31–35	36–40	41–45	46–50	+51	
	f 17	12	6	5	3	2	45
	% 38	27	16	14	07	04	100
Kıdem	1–10	11-15	16-20	21-25	+26		
	f 20	8	11	4	2		45
	% 45	18	24	09	04		100

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan 45 matematik öğretmeninin 28'i erkek (%63), 17'si kadın (%37); 17'si (%38) 25–30 yaş grubu;12'sı (%27) 31–35 yaş grubu; 6'sı (%16) 36–40 yaş grubu; 5'i (%14) 41–45 yaş grubu; 3'ü (% 07) 46–50 yaş grubu ve 2'si (% 04) 51 ve üzeri yaş; 20'si (%45) 1–10 yıl mesleki kıdeme; 8'i (%18) 11–15 yıl mesleki kıdeme; 11'i (%24 16–20 yıl mesleki kıdeme; 4'ü(%09) 21–25 yıl mesleki kıdeme ve 2'si (%04) 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 2..Öğrencilerin özerkliğini kabul etme ve onların kendi insiyatiflerinde hareket etmeleri yönünde davranışları

Kodlar	**Uygulama Sıklığı**	**f (%)**
Zaman darlıgı nedeniyle	çokaz	7 (%16)
Sınıf disiplinin saglananamadıgı için	Hiç	5 (%11)
Sınıf mevcudu nedeniyle	çokaz	3 (%06)
Öğrenciler tartışmayı çok seviyor	Derste beş dakika	9 (%20)
Gereksiz görüyorum.	Her zaman	2 (%04)
Sırası geldikçe, İhtiyaç kadar	Her zaman	6 (%14)
Özerk olmaları için teşvik ediyorum	Her zaman	13 (%29)

Tablo 2 incelendiğinde; matematik öğretmenlerinin % 98 öğrencilerin kabul etmesine rağmen, % 7'si zaman darlığı, müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıdığı,% 5'i sınıf disiplinini sağlanamayacağı endişesi taşıdığı,% 3'ü sınıf kalabalık olduğunda az uygulayabildiğini,% 9 her derste son beş dakikasını bu önemli uygulamaya ayırdığını ve çok faydalı bulduğun,% 6'sı sırası geldikçe zaman sınırı koymadan uyguladığını,%13'ü sadece matematik derslerinde değil bütün derslerde uygulanması için arkadaşlarla gayret ediyoruz .Olumsuz bakan % 2 gereksiz gördüğünü ve öğrencinin dikkatini dağıtığını düşünmektedir.

Katılımcılardan MÖ7, MÖ13, MÖ19 Öğrencilerin özerkliğini kabul etme ve onların kendi inisiyatiflerinde hareket etmeleri yönünde şu ifadeler ile belirtmişlerdir:

"Öğrencilerimiz tartışmayı çok seviyor. Görüşünü savunuyor ve haklı çıktığında sınıfta derse katılımı gözle görülecek şekilde artığını görüyoruz" (MÖ7).

Tablo 3. Yönlendirici, interaktif ve fiziksel malzemeleri ile birlikte ham verileri ve birincil kaynakları kullanma konusunda davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Ders kitabı yeterli	Genellikle	6 (%13)
Matematik materyallere ulaşamıyoruz	Genellikle	5 (%11)
Matematik için her şey materyaldir	Her zaman	10 (%22)
İnternet alt yapısı nedeniyle zorluk yaşıyoruz	Genellikle	8 (%18)
Okulda yeterli materyal ve teknik alt yapı var.	Her zaman	10 (%22)
Günümüzde kaynaklara ulaşmak mümkün	Genellikle	6 (%13)

Tablo 3 incelendiğinde; %94'ü olumlu fakat geleneksel öğretim yaklaşımı ile ders kitabını yeterli gören 6(%13),materyal eksikliklerini ileri süren 5(%11),matematik te, doğadaki her nesne materyaldir 10(%22). İnternet alt yapısı nedeniyle uygulayamayan 8(%18).

Yeterli alt yapı ve materyal olduğunu ve kullandıklarını belirten 10(%22), kaynak olmazsa da kaynaklara ulaşmak materyal geliştirebilmek mümkün 6(%13) olduğu görülmektedir

Yönlendirici, interaktif ve fiziksel malzemeleri ile birlikte ham verileri ve birincil kaynakları kullanma konusunda MÖ3 ve MÖ32, sırasıyla şu düşüncelerini belirmişlerdir.

"Matematik dersinde ders kitabı ana kaynaktır. Başka kaynaklar aranmasına gerekte yoktur. Yeter ki kitap müfredata göre dikkatlice işlensin, aksi durumda konu dağılabilir. Kaynak birliği ders kitabı ile sağlanır(MÖ3)"

"Çağımız teknoloji çağıdır, yönlendirilebilirse öğrencilerimiz teknolojiyi kullanmayı benimsemiş durumda, hesap makineleri dozunda ve kontrol altında olmak üzere ilk öğretimde de kullanılabilir. Bizler denedik ve olumlu sonuç aldık.(MÖ32)

"Materyaller matematik öğretmenleri için önemlidir, çünkü kavramların ya da işlemlerin nerden geldiği daha iyi anlaşılır. ve öğrenci ezber yapmaktan kurtulur.

Sınıfta uygulayacağı görevleri belirlerken "SINIFLANDIR", "OLUŞTUR" gibi bilişsel terminolojiye ait ifadeleri kullanma konusunda MÖ1, MÖ14 ve MÖ 37 kodlu öğretmenleri bilimsel terminolojinin uygun kullanılmasının başarıyı artırdığını;

"Matematik ardışık ve yığmalı bir ders olduğundan, derslerde terminoloji dikkatli

Sınıfta uygulayacagı görevleri belirlerken "SINIFLANDIR", "OLUŞTUR" gibi bilişsel terminolojiye ait ifadeleri kullanma ile ilgili öğretmen görüşü örnekleri

"*Öğrencileri terminoji ile boğmadan dersleri yapmamız gereklidir(MÖ14)*

"Öğrenciler alt sınıflardan öğrendikleri matematik terimlerinin tekrar edilmesi ve kullanılması konuların anlaşılması açısından faydalı olmaktadır"(MÖ37)

Konu çok iyi kavrar ve çok zor unutur"(MÖ27).

Kullanılması kavramların anlaşılması açısından önemlidir" (MÖ1)

Tablo 4. Sınıfta uygulayacağı görevleri belirlerken "SINIFLANDIR", "OLUŞTUR" gibi bilişsel terminolojiye ait ifadeleri kullanma davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Matematikte bilgiler ardışık ve yığmalıdır	Her zaman	12 (%27)
Bilimsel terminoloji anlamak ve kullanmak	Her derste	9 (%20)
Hataları önler. Başarıyı artırır	Sık tekrar	7 (%15)
Öğrencileri terminoloji ile sıkmadan	Sırası geldikçe	9 (%20)
Örüntü kurma ve geliştirmenindi temelidir	Her zaman	3 (%06)
Anlatılanların kavranması daha kolay olur	Sırası geldikçe	5 (%11)

Tablo 5. Öğrenci Cevaplarını Dersteki Stratejileri ve İçeriği Değiştirmesine Müsaade Etmekte Davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Keşke böyle öğrencilerimiz olsa	Her zaman	17 (%38)
İçeriği değiştirmekte zorlanıyoruz	Genellikle	12 (%27)
Öğrenciler sınavlar yönelik içerik değişikliği	Her zaman	13 (%29
Talep etmektedir. Bu öğrenmeye zararlıdır		
Sınavlar öğrenme ile uyumlu olmalıdır	Her zaman	3 (%18)

Tablo 5 incelendiğinde**;** 17(%38)'i olumlu görüş bildirirken; 12(%27)'si, içeriği değiştiremedikleri 13 (%29) Öğrencilerin sınava yönelik içerik değişikliği, 3 (%18) velilerden kavramlara ağırlık verilmeden sınavlara hazırlama konusunda, talep edilmektedir. Sınavlar öğrenme ile uyumlu değildir.

Öğrenci cevaplarını dersteki stratejileri ve içeriği değiştirmesine müsaade etme konusunda; matematik öğretmenleri,

"Öğrenci isteği elbette önemli değerlendiriyoruz. Bu tür öğrenci sayısı çok az"(MÖ 32).

"İçerik müfredatla belirlenmiştir. Akışı bozmayacak anlama temelli

Düzenleme yapabiliyoruz" (MÖ 37).

"Öğrenciler genellikle kavramdan çok problem çözmeye yönelmektedir (MÖ29).

Tablo 6 Kavramların anlamlarını öğrencilerin bu kavramlardan ne anladıklarını sorgulamaya ne ölçüde izin verilme davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Diyalogu güçlendirmeye çalışıyoruz	Her zaman	23 (%51)
Diyalogu güçlendirmeye çalışıyoruz	Genellikle	8 (%18)
Diyalogu güçlendirmeye çalışıyoruz	Her zaman	9 (%20)
Diyalogu güçlendirmeye çalışıyoruz	Genellikle	5 (%11)
Diyalogu güçlendirmeye çalışıyoruz		

Tablo 6 incelendiğinde; 23(%52)'ü olumlu görüş bildirirken; 7(%16)'sı sınıf kalabalık lığını bir engel, 9 (%20) sınavlar nedeniyle öğrenci dikkatinin sonuç alma üzerinde yoğunlaştığı, 6 (%14) velilerden kavramlara ağırlık verilmeden sınavlara hazırlama konusunda, istekler geldiğini bildirmiştir.

Kavramların anlamlarını öğrencilerin bu kavramlardan ne anladıklarını sorgulamaya ne ölçüde izin verilmektedir? Konusunda matematik öğretmenleri sınıf kalabalık lığı, velilerin talebi ve sınav baskısı nedeniyle Zorluk içinde olduklarını belirtmişlerdir,

"Kavramların anlamı olmadan öğrenme olamaz dikkatli davranıyoruz" (MÖ28)

"Konunun önemini bilmememize rağmen en büyük engel sınıf mevcutlarıdır. Andemi sürecinde bunun önemi daha iyi anlaşılmaktadır" (MÖ38).

"Velilerin talebi okul idarelerini ve bizleri etkilemektedir. Veliler merkeze öğrencilerin sınav başarılarını merkeze almaktadır. Zorlanıyoruz"(MÖ41)

Tablo 7. Öğrencilerin hem kendi aralarında hemde öğretmenlerle diyalog kurmaları konusunda cesaretlendirilmesi davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Diyalogu güçlendirmeye çalışıyoruz	Her zaman	23 (%51)
Öğrencilerin okul dışı iletişim hatı var	Genellikle	8 (%18)
Çalışan öğrenciler guruplar halinde iletişimde	Her zaman	9 (%20)
Mesai dışında öğrencilerin bizimle iletimi	Genellikle	5 (%11)
Sınava odaklıdır. Öğrenme odaklı değil		

"Bu çağda iletişimle bir çok zorluğu kaldırabiliriz bu düşünce ile öğrencilerimizin kendi aralarında ve bizimle iletişimde olmalarını cesaretlendiriyoruz. Onlara ortak iletişim hatlarını eğitim ve öğretim amacı ile kullanılması konusunda eğitiyoruz"(MÖ28/MÖ17/MÖ9)

Tablo 8. Düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak öğrencilerde merak uyandırma ve öğrencileri birbirlerine soru sormaya cesaretlendirme davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Birbirlerine düşündürücü sorular sormaktadırlar.	Genellikle	8 (%18)
Ben rehberim	Her zaman	14(%31)
İlgilerini çekecek bir girişle derse başlıyorum	Genellikle	15 (%33)
Haftalık ve aylık ilginç merak uyandıran sorularla dikkati kavramlara ve anlamaya çekerek	Genellikle	8 (%18)

Tablo 8 incelendiğinde; 8(%18)'i Kendi aralarındaki iletişimi özendirdiğini, 14(%31)'I güçlü rehberlik yapıldıgı , 15 (%33)' ü derse girişin önemli oldugunu, 8(%18)! I kavramlara ve anlamaya dikkatin çekilmesine vurgu yaptıgı söylenebilir.

Düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak öğrencilerde merak uyandırma ve öğrencileri birbirlerine soru sormaya cesaretlendirme durumları konusunda öğretmen görüşleri iletişimi güçlendirmek amacı ile cesaretlendirildiklerini şöyle ifade etmişlerdir.

"Öğrenciler kendi aralarında talı rekabet içinde olduklarında anlamlı/düşündürücü sorular birbirine sorabilmektedir. Öğretmen rehberliğinde iyi sonuçlar alınabilmektedir.Önemli olan bu durumu olumlu yönde kullanabilmektir."(MÖ33)

"öğrencilerin dikkatini çekebilecek derse yönelik sorularla başlamak öğrencilerde merak ve soru sorma isteğini artırdığını görüyoruz"(MÖ39

"Genel iletişim hatları yanında özel guruplarda vardır,her guruba bir öğretmen rehberlik yapmaktadır"(MÖ35)

Tablo 9. Öğrencilerin soruya verdikleri ilk cevabı irdelemeli ve öğrenciye hatası buldurulma davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Ters örnek vererek hatası buldurularak	Her zaman	13(%28)
Arkadaşlarının verdiği cevaplarla karşılaştırarak	Genellikle	11(%25)
Anında düzelterek	Her zaman	9(%20)
Hatasını bulması için düşünme fırsatı vererek	Genelikle	12(%27)

Tablo 9 incelendiğinde; 13(%28)'i ters örnek vererek tartışmalarını istemek, 11(%25)Arkadaşlarını verdiği cevaplarla karşılaştırılarak, 9(%20) anında düzelterek, 12(%27)'si hatasını bulması için düşünme fırsatı verme yöntemini kullandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin soruya verdikleri ilk cevabı irdelemeli ve öğrenciye hatası buldurulma durumlarını matematik öğretmenleri şöyle izah etmişlerdir.

"Konular çok anında cevaplayarak ilerlemek gerekir. Geç kalıyoruz bazen öğrencilerde bunu talep etmektedir"(MÖ37)

"Birkaç yanıt aldıktan sonra fazla beklemeden doğru cevabı söylüyorum. Bugüne kadar bir itiraz gelmedi"(MÖ32)

"Genellikle sorunun cevabını sınıfta tartışmaya açarım, doğru cevap ve izahı gelince başka konuya geçerim"(MÖ30)

Tablo 10. Öğrencilerin öne sürdükleri hipotezle çelişen durumlar yaratmalı ve onları bu konuyu tartışmaya teşvik edebilme davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Ters örnekler vererek, tartışma yaratarak	Her zaman	13 (%51)
Kendi aralarındaki tartışmayı yöneterek	Genellikle	9 (%18)
Tartışmaya ayıracak zaman yok, geç kalıyoruz	Her zaman	15 (%20)
Okul idareleri mufredata uymamızı, Sınavlarda başarıya odaklanmamızı tavsiye ediyor başarıya odaklanmamızı tavsiye ediyor	Genellikle	8(% 11)

Tablo 10 incelendiğinde; 23(%51)'ü zaman ve müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıdıgını,22(49)'si olumlu baktıkları görülmektedir.

Öğrencilerin öne sürdükleri hipotezle çelişen durumlar yaratmalı ve onları bu konuyu tartışmaya teşvik edebilme konusunda; zaman ve müfredat kaygısnın yanında öğrencileri bir konu üzerinde tartıştırmanın verimli sonuçlar verdiğini belirtmektedir

"Öğrenciler kendi aralarında bir konu üzerinde tartışmayı ve savunmayı çok seviyorlar bizlerde bu durumdan faydalanarak ilgilerini çekebilecek konular bellirlemeye özen gösteriyoruz"(MÖ17)

"Müfredat programlar geliştirilirken yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak konu ve zaman tekrar gözden geçirilirse daha rahat düşündüklerimizi uygulama şansı olabilir."(MÖ44)

"Okul idareleri diğer okullarla rekabet anlayışı ile sınavlarda başarıyı yakalamaya ağırlık verilmesini empoze etmektedir"(MÖ39)

Tablo 11. Soruyu sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verilebilme davranışları

Kodlar	Uygulama Sıklığı	f (%)
Konunu özelligine göre verilmektedir	Her zaman	26 (%58)
Çokaz zaman verebiliyoruz	Genellikle	10 (%22)
Gerek yoktur.Anında cevaplayan var.	Genellikle	3(%07)
Veli ve öğrencilerden hızlanmamız istenmekte	Her zaman	6(%13)

Tablo11 incelendiğinde; 26(%58)'sı gerekli zamanı verebildiklerini,10(%22)'u çok az zaman, 3(%07)'si gerek olamadığını belirtirken,6(%13) öğrenci ve veliler zaman kaybı olarak gördüğünü, belirtmişlerdir.

Soruyu sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verilebilmek,

Konusunda,

"Önemli olan sınıfın tümüne ulaşmaya çalışmak olamalı bu düşünce ile öğrencilere düşünmeleri için zaman vermek gereklidir. Aksi durumada anlayıp anlamadıklarını yanlış anladı ise anında nasıl düzeltebileceğiz"(MÖ43)

"Müfredatta çok konu var. Bir taraftan öğrenmelerini sağlamak diğer taraftan eksik konu bırakmama amacı ile fazla düşünme süresi vermiyoruz"(MÖ38)

"Veliler öğrenci başarısını çözebildiği test soru sayısı ile değerlendirmektedir. Önce velilere eğitim vermek gerek"(MÖ39)

Tablo12. Matematikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının faydaları

Kodlar	f
Matematigin gerçek anlamı ortaya çıkmakta	2(% 13)
Kavram ve işlemler ezberlenmeden öğrenme	6(% 40)
Derse karşı tutumları değişmektedir	3(%20)
Gerçek matematik başarısı artmaktadır	4(%27)

Tablo 12incelenirse; 15(%100) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını faydalı görmektedir

Matematikte yapılandırmalı öğrenme yaklaşımının faydaları konusunda

"Dünyada geleneksel matematik öğretimi kalmadı. Her ülke

Finlandıya modeli, Singabur yaklaşımı gibi yöntemler geliştir

mektedir. Hepsinin ana kaynağı yapılandırmalı yaklaşımdır" (MG4).

"En basit kavramı bile ezberleme eğilimi devam etmektedir.Asıl durumu kaldırması bakımından konuları yapılandırmaya çalışıyoruz" (MG 11).

"Yüksekokullarda başarı elde eden öğrencilerimizi izliyoruz, hepsinin ortak özelliği anlamaya ağırlık veren öğrenciler olduğunu sevinerek örnek gösteriyoruz"(MG 9)

Uygulamaya dönük görüşleri

Matematik öğretmenlerinin yapılandırmaca öğrenme yaklaşımı uygulamasına dönük görüşleri kodlanarak Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo13. Matematikte öğretmenlerinin uygulamaya dönük görüşleri

Kodlar	**f**
Uygulamakta zorlanıyoruz	7(% 47)
Sınavlarla uyumlu değil	4(% 27)
Veliler uygulama konusunda eğitilmelidir	2(% 13)
Gelişmelerden öğretmenlere bilgi verilmelidir	2(% 13)

Tablo 13 incelenirse; Matematik öğretmenlerinin 15(%100) uygulamanın yararında anlaşmalarına rağmen, 7(%47)'si uygulamada zorluklarla karşılaştıkları, 4(%27) merkezi sınavla uyumlu olmadığını, 4(%27)'si öğretmen ve velilerin sürekli bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Matematik öğretmenlerinin yapılandırmalı öğrenme yaklaşımı uygulamasına dönük görüşlerinden örnekler

"Yararına şüphesiz inanıyoruz, ama uygulamada engel hususlar var. Bu engellerde artık biliniyor. Konuşma rapor yazma yerine bir an önce Harekete geçmemiz gerek, bu durum bütün eğitim ve başarısını ilgilendiriyor" (MG14).

" Öğrencilerimiz ve velileri sınav baskısı nedeniyle, öğretme uygulamalarına zaman zaman itiraz edebilmektedir. Tüm medya ve milli eğitim olarak yapılandırmalı yaklaşımı tanıtmamız faydalı olacaktır"(MG 8).

Tartışma ve Sonuç

Matematik öğretmenleri; görüş formuna verdikleri cevaplarla yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular arasında büyük bir paralellik görülmektedir. Bu durum görüşmeye davet edilen öğretmenlerin, görüş formuna cevap veren öğretmenleri temsil etme gücünün yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcıların cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Matematik öğretmenleri genel olarak uygulamayı faydalı bulduklarını fakat yapmaları gereken davranışlar konusunda zorlandıklarını, kuralların yazılı halde mükemmel denebilecek seviyede olmasına rağmen denetim noktasında eksikliklerin olduğu, yapılandırmacı yaklaşımda, sorumluluğun sadece öğretmen üzerinde olmadığını, şartlarında sürekli gözden geçirilmesi gerektiği, hem görüş formuna yazdıkları cevaplarda hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerde ön plana çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde; matematik öğretmenlerinin % 98 öğrencilerin özerkliğini kabul etmesine rağmen, % 7'si zaman darlığı, müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıdığı, % 5'i sınıf disiplinini sağlanamayacağı endişesi taşıdığı, % 3'ü sınıf kalabalık olduğunda az uygulayabildiğini,% 9 her derste son beş dakikasını bu önemli uygulamaya ayırdığını ve çok faydalı bulduğun,% 6'sı sırası geldikçe zaman sınırı koymadan uyguladığını, %13'ü sadece matematik derslerinde değil bütün derslerde uygulanması için arkadaşlarla gayret ediyoruz. Olumsuz bakan % 2 gereksiz gördüğünü ve öğrencinin dikkatini dağıtığını düşünmektedir(Tablo 2). Buradan matematik öğretmenlerinin uygulamada zorluklarla karşılaştığı ve uygulamanın başarısı için bu zorlukların kaldırılması gerektiği, bununda çok kolay olmadığı, öğretmenlerin eğitim şeklinden, velinin bu konuda tutumu ve ayrılacak ödeneklerin miktarı ile alakalı olduğu vurgulanmaktadır.

Yönlendirici, interaktif ve fiziksel malzemeleri ile birlikte ham verileri ve birincil kaynakları kullanma konusunda; %94'ü olumlu fakat geleneksel öğretim yaklaşımı ile ders kitabını yeterli gören 6(%13), materyal eksikliklerini ileri süren 5(%11), matematik te doğadaki her nesne materyaldir 10(%22). İnternet alt yapısı nedeniyle uygulayamayan 8(%18), yeterli alt yapı ve materyal olduğunu ve kullandıklarını belirten 10(%22), Kaynak olmazsa da kaynaklara ulaşmak materyal geliştirmek mümkün olduğunu belirten 6(%13) olduğu görülebilir. Görüşlerinden uygulama genellikle eksikliklerine rağmen benimsendiğini fakat hala geleneksel yöntemle davam etmek isteyen matematik öğretmenlerine rastlandığı söylenebilir (Tablo 3).Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin bir plan çerçevesinde isteğe bırakılmadan yapılması ile kural ve kontrolün önemi bir kere daha önümüze çıkmaktadır.

Öğrenci cevaplarını dersteki stratejileri ve içeriği değiştirmesine müsaade etme durumları; 17(%38)'i olumlu görüş bildirirken; 12(%27)'si, içeriği değiştiremedikleri 13 (%29) Öğrencilerin sınava yönelik içerik değişikliği, 3 (%18) velilerden kavramlara ağırlık verilmeden sınavlara hazırlama konusunda, talep edilmektedir. Sınavlar öğrenme ile uyumlu değildir (tablo 5). Öğrencilerin istekleri yapılandırmalı yaklaşımı ile anlamaya yönelik değil sınavlara yöneliktir. Bu durum okulları dershanelere çevirme talebi eğitimin olumsuz yönde etkilediği, yapılandırmacı yalaşımla eğitime taviz verilmeden devam edilmesi, bunun yanında öğrenci ve velilerin sınav kaygılarını azaltacak öğrenciyi okula ve öğretmenine bağlayacak, günde iki ders sınavlara hazırlık yapılılması görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Kavramların anlamlarını öğrencilerin bu kavramlardan ne anladıklarını sorgulamaya ne ölçüde izin verilmektedir? 23(%52)'ü olumlu görüş bildirirken; 7(%16)'sı sınıf kalabalık lığını bir engel oluşturduğunu, 9 (%20) sınavlar nedeniyle öğrenci dikkatinin sonuç alma üzerinde yoğunlaştığı, 6 (%14) velilerden kavramlara ağırlık verilmeden sınavlara hazırlama konusunda, istekler geldiği anlaşılmaktadır (Tablo 6).Yapılandırmalı öğrenme yaklaşımında, öğretmenlerin yapması gerek davranışlarda rahat olmadığı, öğretmenlerin öğrenci velileri ile toplantılarda buluşturularak ortak bir anlayışın geliştirilmesi ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenlerle diyalog kurmaları konusunda cesaretlendirilmesi verilerinden; 40(%89)'ı hem kendi aralarına hem de öğretmenlerle iletişimin cesaretlendirildiğini, 5(%11)'ı mesai dışında öğretmen ve öğrenci iletişimini uygun bulmamaktadır (Tablo 7 Matematik öğretmenleri iletişim ve cesaretlendirme konusunda istekli ve bunu da faydalı bulmaktadır. Fakat öğrenci –Öğretmen ve veli iletişiminin bir kurala bağlanması , rehberlik servislerinin güçlendirilmesi ve iletişimin bu servis üzerinde yapılmasının yararlı sonuçlar doğurabileceği.

Düşündürücü, açık uçlu sorular sorarak öğrencilerde merak uyandırma ve öğrencileri birbirlerine soru sorma durumları; 8(%18)'i Kendi aralarındaki iletişimi özendirdiğini, 14(%31)'ı güçlü rehberlik yapıldığı, 15 (%33)' ü derse girişin önemli olduğunu, 8(%18)' i kavramlara ve anlamaya dikkatin çekilmesine vurgu yaptığı söylenebilir (Tablo 8). Burada öğretmenlerin derse giriş etkili olması ve güçlü rehberliğe önem verdikleri anlaşılmaktadır. Derse merak uyandırma, güçlü alan bilgisi ve yeterli formasyon eğitimine bağlı olduğu , Bu konuda eksikliklerin hizmet içi veya yüksek lisan çalışmaları ile giderilmesi önemli bir husus olduğu

Öğrencilerin soruya verdikleri ilk cevabı irdelemeli ve öğrenciye hatası buldurulma verilerinden; 13 (%28)'i ters örnek vererek tartışmalarını istemek, 11 (%25) Arkadaşlarını verdiği cevaplarla karşılaştırılarak, 9(%20) anında düzelterek, 12 (%27)'si hatasını bulması için düşünme fırsatı verme yöntemini kullandıkları (Tablo 9) , hala geleneksel öğretim metodundan vazgeçmeyen matematik öğretmenlerinin olduğunu ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımını özümsemiş deneyimli öğretmenlerin denetim ve rehberliğine ihtiyaç duyulduğu

Öğrencilerin öne sürdükleri hipotezle çelişen durumlar yaratmalı ve onları bu konuyu tartışmaya teşvik edebilme verilerinden; 23(%51)'ü zaman ve müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıdığını, 22(49)'si olumlu baktıkları görülmektedir (Tablo 10). % 50' ye yakın bir oranda zaman ve müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıdıkları, burada incelenmesi gereken; yapılandırmalı öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan müfredatlarına uygulanmasında zaman kaygısı sürüyorsa müfredatlarına yeniden gözden geçirilmesi yararlı olacağı, müfredat programlarının hızla yapılandırmacı yaklaşımla güncellendiği. Bunun yanında zamanın iyi ayarlanamadığı düşünülmektedir.

Soruyu sorduktan sonra öğrenenlere düşünmeleri için zaman verilebilme alt probleminin verilerinden; 26(%58)'sı gerekli zamanı verebildiklerini, 10 (%22)'u çok az zaman, 3(%07)'si gerek olamadığını belirtirken,6(%13) öğrenci ve veliler zaman kaybı olarak gördüğünü (Tablo 11). % 13 oranında veli müdahaleleri olduğu, velilerinde bu konuda yaygın eğitim ve okul veli işbirliği ile eğitilmesi gerektiği önemle vurgulandığı,

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerinden; 15(%100) yapılandırmalı öğrenme yaklaşımını faydalı görmektedir(Tablo 12). Ayrıca matematik öğretmenlerinin 15(%100) uygulamanın yararında anlaşmalarına rağmen, 7(%47)'si uygulamada zorluklarla karşılaştıkları, 4(%27) merkezi sınavla uyumlu olmadığını, 4(%27)'si öğretmen ve velilerin sürekli bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Tablo 13).O zaman geriye kalan sadece yapılandırmalı öğrenme yaklaşımındaki eksikliklerinin giderilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu sonuçlar Seiley, N.(1999) The Art of Constructivist Teaching in The Primary School. Ve Ersoy,A. (2005) İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmalı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi çalışmalarını ile paralellik göstermektedir. Bu paralellik 1999 yılından beri araştırılan yapılandırmalı yaklaşım ve uygulamalarında benzer zorlukların devam ettiğini göstermektedir.

Öneriler

1. Matematik müfredat programları yapsalcı öğrenme yaklaşımına göre, zaman ve konu hacmi yönünden yeniden değerlendirilebilir.
2. Merkezi sınav sistemleri ile yapısalcı öğrenme arasında uyumun sağlanması çalışmalarına öğretmen görüşleri de alınarak daha da hızlandırılabilir.
3. Yapısalcı öğrenme yaklaşımı, anlayarak öğrenmenin de temelini olduğunda, sadece matematik derslerinde değil tüm derslerde ve paralel olarak ilerletilmesi sağlanabilir
4. Eğitimde her yenilik önce topluma medya kullanılarak tanıtılmalı, bu çerçevede velilere bölgesel eğitimler verilebilir.
5. Araştırmacılar farklı bölgelerde ve farklı boyutta benzer araştırmalar yaparak,bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir

Kaynakça

Arslan,M.(2015) Öğrenmenin Norofizyolojisi Öğretimde yeni Yaklaşımlar Anı Yayıncılık 2015 Ankara

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)

Brooks, J., & Brooks, M. G. (1999) In Search of understanding: the case for constructivist lassrooms. Alexandria, Va:ASCD

Ocak, G. (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 835-857

Durmuş, S,. (2001)".Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar" Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,1 (1),91- 107

Ersoy,A. (2005) İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni Ve Öğretmen Rolünün Yapılandırmacı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 4

Gultekin, M.,Karadağ, R.& Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları.(Turkısh) Consturactivism and its Reflections to Teaching Applications.(Englısh), 7(2),503-528

Jonassen,D.,H.(1994)" Thinking Technology: Toward a Constructivist Disign Modal Digatal Library Journals Et Volume34,Issue 4

Kellner, D,. (2002)" Yeni Teknolojiler/ Yeni Okuryazarlıklar: Yeni Bin Yılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması çeviri: Ayşe Taşkent, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (s:105–132)

İnan,C.(2009)"Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Trigonometriyi Öğrenme Düzeylerine ve Matematiğe Yönelik Tutuımlarına Etkisi" Doktora tezi Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Nisan 2009-Diyarbakır

Seiley, N.(1999) The Art of Constructivist Teaching in The Primary School. London: David Fulton Publishers.

Şengül, S,. Ve Saydam, E,. (2005) "Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi " 5. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı 21–23 Eylül 2005 Sakarya Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yin, R.,K.(2017) Durum çalışması araştırması uygulamaları Canadian Journal of Action Research Volume 14, Issue 1, 2013, pages 69-71 (çeviri Günbay, İ.) Nobel akademik yayıncılık Ankara

Bir Ortaokul Matematik Öğretmenin Fark Etme Becerisinin Ders Videoları Kullanılarak İncelenmesi

Gülşah Özdemir Baki, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, gulsah.baki@atauni.edu.tr

Öz

Fark etme, sınıf etkileşimlerinin önemli özelliklerini ayırt etmek ve bu etkileşimleri anlamlandırmak için akıl yürütmektir. Öğretmenler her ne kadar sınıfta gerçekleşen durumların bir kısmını fark etseler de öğrencilerin matematiksel düşünmesini anlamak ve yorumlamak için bu becerilerini geliştirme ihtiyacı duyarlar. Çalışmanın amacı, bir ortaokul matematik öğretmeninin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla, öğretmenin gerçek sınıf videolarında neleri fark ettiği ve fark ettiği durumları nasıl yorumladığı incelenmiştir. Araştırma özel bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri öğretmenin video analiz raporlarından ve online görüşmelerden toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizler, öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyinin sekizinci haftada yüksek düzeye çıktığını göstermektedir. Katılımcı öğretmen sekizinci haftada belirli öğrencilerin matematiksel düşünmesine odaklanarak yorumlayıcı bir yaklaşım geliştirmiştir. Bununla birlikte yorumlarını desteklemek amacıyla videodaki olayları kanıt olarak göstermiştir. Ayrıca fark ettiği durumlara yönelik çözüm önerilerini sunarken öğrenme ve öğretme ilkeleri arasında tutarlı bağlantılar kurmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bireysel video analizlerinin online görüşmelerle desteklenerek öğretmenin fark etme becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *fark etme becerisi, sınıf videoları, video analizi, matematik öğretmeni*

Abstract

Noticing is recognizing the important features of class interactions and reasoning to make sense of these interactions. Although teachers recognize some of the situations that occur in the classroom, they need to develop these skills in order to understand and interpret students' mathematical thinking. The aim of the study is to determine the development levels of noticing skill of a secondary school mathematics teacher. For this purpose, what the teacher noticed classroom videos and how he interpreted the situations he noticed was examined. The aim of the study is to determine the development levels of noticing skill of a secondary school mathematics teacher. For this purpose, what the teacher noticed by watching the classroom videos and how she interpreted the situations she noticed was examined. Research is a special case study. The research data were collected from the teacher's video analysis reports and online interviews. The qualitative data obtained were analyzed descriptively. The analyzes show that the development level of the teacher's noticing skill rises to a high level in the eighth week. The participant teacher developed an interpretive approach by focusing on the mathematical thinking of specific students in the eighth week. In addition, she indicated interesting mathematical moments in the video to prove the situations she noticed. She also offered solutions by making logical connections between learning and teaching regarding the situations he noticed. In line with the findings, it can be said that individual video analysis, supported by online interviews, improves the teacher noticing skills.

Keywords: *teacher noticing skill, classroom video, video analysis, mathematics teacher*

Giriş

Öğretmenin fark etmesi, bir öğretim sırasında neyin dikkate değer olduğunu ayırt etme ve anlamlandırma sürecine odaklanan bir teorik yapıdır. Fark etme ile ilgili olarak alan yazında farklı tanımlamalar bulunmasına rağmen öğretmenin fark etmesinin birbiriyle ilişkili üç özelliği içerdiğine dair bir fikir birliği vardır: dikkat etme, yorumlama ve karar verme (Jacobs, Lamb & Philipp, 2010; van Es & Sherin, 2002). Bu özelliklerden birincisi, belirli bir durum için neyin dikkate değer olduğunu belirlemeyi öğrenmektir. Öğretimin karmaşık bir süreç olduğu dikkate alındığında, öğretmenin bu süreci en iyi şekilde yürütmesi için hangi durumlara odaklanması ve

takip etmesi gerektiği konusunda seçici olması gerekir. Fark etmenin diğer bir özelliği, belirli bir durum hakkında akıl yürütmek için konuyla ilgili mevcut bilgileri kullanmaktır. Yani bu özellik, önemli sınıf etkileşimlerini yorumlamayı içerir. Öğretmenin fark ettiği durum kadar, bu durumları nasıl yorumladığı da önemlidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin fark ettikleri durumlara yönelik yorumlayıcı bir duruş sergilemelerinin önemini ortaya koymaktadır (örneğin, Goldsmith & Seago, 2011; Putnam & Borko, 2000; Barnhart & van Es, 2020). Öğretmenin yorumlayıcı bir duruş benimsemesi aynı zamanda öğrencinin nasıl düşündüğünü anlamaya çalışırken kendi öğretim stratejisini de sorgulamasına fırsat vermektedir. Fark etmenin üçüncü bir özelliği ise belirli olaylar ile öğretim ve öğrenim ilkeleri arasında bağlantı kurmaktır. Böylece öğretmen bir derste öğrencilerin ne yaptıklarını ve nasıl düşündüklerini dikkate alarak onları öğrenme sürecine dahil etmek için neler yapması gerektiği yönünde kararlar verebilir. Öğrencilerin önemli matematiksel fikirlerini ve ilişkiler hakkında akıl yürütmelerini ve anlamlandırmalarını değerlendirmek etkili matematik öğretiminin önemli bir unsurudur (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2014, s.10). Öğretmenin öğrenci fikirlerini anlamlandırması ve yorumlaması fark etme becerisinin gelişimiyle ilgili bir durumdur. Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının öğrenci fikirlerinden ziyade sınıfın diğer yönlerine ve öğretmene odaklanma eğiliminde olduğunu (Jacob et al., 2010; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; Star & Strickland, 2008) deneyimli öğretmenlerin ise bazı önemli sınıf etkileşimlerini fark etmelerine rağmen daha çok değerlendirici bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir (Sherin ve van Es, 2005; van Es ve Sherin, 2010). Ayrıca bu araştırmalar fark etmenin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu nedenle fark etme becerisi hem öğretmen eğitimi programlarının hem de öğretmen mesleki gelişim programlarının odak noktası haline gelmiştir.

Fark etme üzerine yapılan çoğu araştırma, öğretmenlerin önemli sınıf etkileşimlerini fark etmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla video kullanımını ön plana çıkarmıştır (Santagata et al., 2007; Star & Strickland, 2008; van Es & Sherin, 2008). Video izleme, öğretmen ve öğretmen adaylarını bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel yapılandırmaları ortaya çıkaran karmaşık bir faaliyete dahil etmekte (Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011) birlikte hangi durumlara odaklanmaları gerektiği konusunda seçici olma özelliği de kazandırmaktadır (Fadde & Sullivan, 2013; Sherin & van Es, 2009). Ayrıca, öğretmenleri sınıflarında neler olduğunu araştırmaları için farklı yollar geliştirmelerine teşvik etmektedir (Sherin & van Es, 2005). Özellikle video temelli programların öğrencinin matematiksel düşünmesini yönelik öğretmenin fark etme becerisini desteklediğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Baki & Işık 2018; Colestock, 2009; Goldsmith & Seago, 2011; Sherin & van Es, 2005; van Es, 2011; van Es & Sherin, 2008). Ancak bu çalışmalar daha çok öğretmen gruplarının kendi ve meslektaşlarının sınıf videolarını birlikte izleyerek tartışmalar geliştirdikleri durumları içermektedir. Bu çalışmada ise bir ortaokul matematik öğretmenin bireysel video analizleri online görüşmeler ile desteklenerek öğretmenin fark ettiği durumlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Böylece öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bakış açısı doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi şöyledir:

- Ders videoları kullanılarak bir ortaokul matematik öğretmeninin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Çalışmada, bir ortaokul öğretmeninin gerçek sınıf ortamlarına ait videolarda kimi, neyi ve nasıl fark ettiği detaylı bir şekilde incelenerek öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyleri ortaya konulmuştur. Dolayısıyla araştırılan olayın sınırlı olması ve gerçek yaşam bağlamında incelenmesi, etraflı ve zengin veriler elde edilmesi nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışmasının kullanılmasında belirleyici olmuştur.

Katılımcılar

Çalışma, Türkiye'nin doğu bölgesinde bulunan bir devlet ortaokulunda görev yapan bir ortaokul matematik öğretmeni ile pandemi sürecinde yürütülmüştür. Çalışmada farklı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmacının daha önceki yıllarda görev yaptığı bir okul belirlenmiştir. Daha sonra ölçüt örnekleme yöntemi ile ortaokulun tüm sınıf düzeylerinde öğretim deneyimi olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bir bayan öğretmen belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen sekiz yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Çalışmanın etiği gereği öğretmenin gerçek ismi yerine Selin kod ismi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin sınıf videolarının yer aldığı video arşivinden çalışmanın amacı doğrultusunda altı video dersi (video kayıt altına alınan ders) seçilmiştir. Bu videolar, farklı sınıf düzeylerinde öğretim veren öğretmenlerin derslerini içermektedir. Ders videoları belirlendikten sonra araştırmacı tarafından izlenerek öğrenci etkileşimlerinin ön plana çıktığı durumlar (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik) belirlenerek 10-15 dakika süren sekiz video bölümü seçilmiştir. Daha sonra Selin öğretmen ile online bir görüşme yapılarak çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmene her hafta düzenli olarak bir video bölümü gönderilmiştir. Öğretmenden izlediği videoda neleri fark ettiğini, fark ettiği durumlara yönelik açıklamalarını ve dönütlerini video analiz raporunda ifade etmesi istenmiştir. Ardından öğretmenin video analizi raporunu incelenerek, fark ettikleri durumları detaylandırmak amacıyla online görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, Selin öğretmenin video analiz raporlarından ve online görüşmelerden elde edilen nitel veriler için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu aşamada, Barnhart ve van Es'in (2015) çalışmalarında geliştirdikleri teorik çerçeveden faydalanılmıştır. Teorik çerçevede, fark etme becerisi üç yönüyle ele alınmıştır. Bunlar; dikkat etme, analiz etme ve dönüt vermedir. Dikkat etme, katılımcıların izledikleri videoda nelere odaklandıkları ile ilgilidir. Analiz etme aşaması, dikkat ettikleri olayları nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları ile ilgilidir. Dönüt verme ise, katılımcıların fark ettikleri durumlarla ilgili olarak öğrenme ile öğretme stratejileri arasında bağlantı kurarak öneriler sunmasıdır.

Tablo 1.

Fark Etme Becerisinin Gelişmişlik Düzeyleri

Fark Etme	Düşük düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Dikkat Etme	Sınıf etkinlikleri, öğretmenin pedagojisi, öğrenci davranışları, sınıf ortamı.	Öğrenci düşünmesine odaklanır. İşlemsel odaklanma ağırlıklıdır.	Öğrenci düşünmesine odaklanır. Kavramsal odaklanma ağırlıklıdır.
Analiz etme	Fark edilen olayların çok az anlamı vardır veya hiç yoktur; çoğunlukla tanımlamalar yapar. Etkileşimlerin ve sınıf etkinliklerinin detaylandırılması veya analizi yoktur; iddiaları desteklemek için çok az kanıt kullanır.	Fark edilen olayları anlamlandırmaya başlar. İddiaları desteklemek amacıyla bazı kanıtlar kullanır.	Fark edilen olayları tutarlı bir şekilde anlamlandırır. İddiaları desteklemek için kanıtları tutarlı kullanır.
Dönüt verme	Belirli öğrenci fikirlerini belirlemez ve tanımlamaz. Öneri olarak bağlantısız veya belirsiz fikirler sunar.	Ders sırasında belirli bir öğrenci fikirlerini belirler ve tanımlar. Öneri olarak ne yapılacağı hakkında fikirler sunar.	Ders sırasında belirli bir öğrenci fikirlerini belirler ve tanımlar. Öneri olarak kanıtlara dayalı farklı olarak ne yapılacağı konusunda öğretme ve öğrenme arasında mantıklı bağlantılar kurarak belirli fikirler sunar.

Bulgular

Selin öğretmenin video analizi raporlarından ve online görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Selin Öğretmenin Fark Etme Becerisinin Gelişmişlik Düzeyleri

Düzey	1.hafta	2.hafta	3.hafta	4.hafta	5.hafta	6.hafta	7.hafta	8.hafta
Düşük	√	√	√	√				
Orta					√	√	√	
Yüksek								√

Tablo 2 incelendiğinde, Selin öğretmenin fark etme becerisinin ilk dört hafta düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenin ilk hafta video analiz raporundan, sınıf ortamına ve daha çok öğretmenin pedagojisine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu yönde, öğretmenin öğrenci bilgilerini kontrol etmek için güzel sorular sorduğunu belirterek görsel materyal kullanmasından bahsetmiştir. Ayrıca zevkli bir ders olduğunu ve tüm sınıfın dersi ilgili bir şekilde dinlediğini belirtmiştir. Dolayısıyla fark ettiği durumlar hakkında çoğunlukla tanımlama ve değerlendirme yapmıştır. Nitekim belirli öğrenci fikirlerine odaklanmamış ve herhangi bir öneri sunmamıştır. Dolayısıyla ilk hafta elde edilen bulgular doğrultusunda, Selin öğretmenin fark etme becerisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yine ikinci ve üçüncü haftalarda Selin öğretmen öğretmenin sınıf uygulamalarına dikkat ederek açıklamalarını yapmıştır. Ayrıca öğretmenin pedagojisiyle ilgili değerlendirmeler yapmış ve önerilerde bulunmuştur. Bununla birlikte Selin öğretmen dördüncü haftada "uzunluk ölçme birimlerini tanır" kazanımına yönelik bir video bölümünde öğrencilere odaklanarak uzunluk tahminleri hakkındaki değerlendirmelerini şöyle ifade etmiştir:

"Öğrenciler sınıfın taban uzunluğu ile ilgili tahmin yaptılar ama gerçek değerinden uzak tahminlerdi."

Bu bağlamda öğretmenin odak noktasının dördüncü hafta öğretmenden öğrenciye doğru kaydığını söylemek mümkündür. Ancak belirli öğrencilere odaklanmayıp tüm öğrencileri kapsayacak şekilde değerlendirmeler yaptığı için fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Yapılan online görüşmede araştırmacı sorularıyla öğretmenin odaklandığı bu durum hakkında açıklamalarını detaylandırmaya çalışmıştır. Bu görüşmede, öğretmen öğrencilerin tahmin etme becerilerinin geliştirilmesi için müfredatta daha fazla zaman ayrılması gerektiğini belirtmiştir.

Beşinci hafta öğretmenin video analizi raporlarından elde edilen bulgular, öğretmenin tüm öğrencilerden ziyade belirli öğrencilere odaklandığını göstermektedir. Bu yönde, öğretmen öğrencilerin uzunluk ölçme birimlerini birbirine dönüştürmeyi iyi anladıklarından bahsetmiş ve bazı öğrencilerin ondalık ifadelerle ilgili dönüştürmeleri yaparken zorluk çektiğini belirtmiştir. Araştırmacı öğretmenin fark ettiği bu duruma yönelik online görüşmede "Bu öğrenciler neden zorlanmış olabilir?" sorusunu yöneltmiştir. Selin öğretmenin verdiği cevap şöyledir:

"Ondalık ifadeli sorular vardı ve bazı öğrencilerin bu konuyla ilgili ön bilgileri yetersizdi özellikle de küçük birimleri büyük birimlere çevirirken daha fazla zorlandıklarını gördüm…"

Selin öğretmen belirli öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olmasının ondalık ifadelerle ilgili dönüştürmeleri yaparken zorlanmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu durum öğretmenin belirli öğrenci fikirleri üzerinde düşünmeye başladığının bir göstergesidir. Ancak bu zorlukların üstesinden nasıl gelinebileceğine yönelik herhangi bir öneride bulunmamıştır. Buna karşılık uzunluk hesaplamaları için materyal kullanılması yönünde bir öneri sunmuştur. Dolayısıyla bu bulgular öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Altıncı hafta Selin öğretmen öğrencilerin örüntü çalışmalarına odaklanmış ve fark ettiği durumlardan bahsetmiştir. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirerek, derse hazırlıklı gelmelerinin konuyu kolay anlamalarını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca tahtaya kalkan bir öğrencinin örüntünün kuralını belirtirken yaptığı işlemsel hataya odaklanmıştır. Online görüşmelerde araştırmacı, öğretmenin fark ettiği bu durumu detaylandırmak için sorular yöneltmiştir.

Araştırmacı	Öğrencinin yaptığı hatayı açıklar mısınız?
Öğretmen	*Şekil örüntüsünün (altıgenlerden oluşan bir örüntü) kuralını bulurken her adımda kenar sayılarını doğru söyledi ama cebirsel ifadeyi yazarken hata yaptı. 6, 11, 16, 21, … şeklinde devam ettiğini söyledi ve kuralı 5x olarak yazdı.*
Araştırmacı	*Neden 5x yazmış olabilir?*
Öğretmen	Sanırım sadece artış miktarını dikkate aldı. 5'er 5'er arttığı için direk 5x yazmış olabilir.

Diyaloglardan da anlaşılacağı gibi, Selin öğretmen online görüşmede öğrencinin yaptığı işlemsel hatanın aslında farklı bir şekilde düşünmesinden kaynaklanabileceğini açıklamıştır. Dolayısıyla öğretmen öğrencinin düşünmesini anlamaya çalışmıştır. Ancak öğretmen bu durum için herhangi bir çözüm önerisi sunmamış sadece konunun anlatımında görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasının iyi olacağını belirtmiştir. Yedinci haftada Selin öğretmen belirli öğrencilerin problem çözümünde geliştirdikleri farklı stratejilerine odaklanarak yorumlarını yapmıştır. Öğrencilerin çözüm yollarını detaylı bir şekilde ifade etmelerinin nasıl düşündüklerini netleştirdiğini belirtmiş ve bu durumun ezbere öğrenmenin önüne geçtiğinden bahsetmiştir. Öğretmen belirli öğrencilerin matematiksel düşünmelerine odaklanarak yorumlarını yapmasına rağmen önerilerinden bahsederken problem çözme stratejileri hakkında genel fikirler sunmuştur. Bu anlamda fark etme becerisindeki gelişmişlik düzeyinin hala orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Diğer haftalardan farklı olarak sekizinci haftada öğretmen videoda fark ettiği bir durumu açıklarken özellikle hangi anda yaşandığını belirtmek için zamanı kanıt olarak kullanmıştır. Bu durumu temsil eden bir örnek şöyledir:

"3:07 dakika civarında öğrenci yaptığı hatayı kendi çözümünü dile getirirken fark etti; çok sıfırdan kaynaklanan toplama ve çıkarma hususunda basamak kaydırma hatası yapmıştı ve öğretmen yönlendirerek düzeltmesi yönünde teşvik etti."

Ayrıca bu duruma yönelik kavrama düzeyi üstünde uygulama ve öğrenmelerine yardımcı olacak drama etkinliği planlayabileceğinden bahsederek bir çözüm önerisi sunmuştur. Öğretmen önerisini belirtirken öğrenme ve öğretme arasında mantıklı bağlantılar kurmuş ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirmiştir. Böylece öğretmenin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeyinin sekizinci haftada yüksek düzeye çıktığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada bir ortaokul matematik öğretmeninin fark etme becerisinin gelişmişlik düzeylerini belirlemek için gerçek sınıf videolarında neleri fark ettiği ve fark ettiği durumları nasıl yorumladığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenin ilk dört hafta öğrenci matematiksel düşünmesinden ziyade öğretmenin pedagojisine odaklandığını göstermektedir. Benzer olarak, yapılan birçok çalışma öğretmenlerin videolarda öğrenci etkinliklerinden ziyade kendi etkinliklerine odaklanma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Colestock & Sherin, 2009; Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2010). Ayrıca acemi öğretmenlerin öğrenci fikirlerini anlamlandırmaya odaklanmadığını (Jacobs et al., 2010) daha çok sınıf yönetimi ve öğretmen eylemleri gibi sınıfın diğer yönlerine odaklandıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Santagata et al., 2007; Star & Strickland, 2008). Buna karşılık deneyimli bir öğretmenle yürütülen bu çalışmada da öğretmenin ilk haftalarda daha çok meslektaşlarının sınıf uygulamalarına dikkat ettiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte mevcut çalışma, öğretmenin fark etme becerisinin bireysel video analizleri ve online görüşmeler ile sekizinci haftada yüksek düzeye çıktığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu sonuç konu ile ilgili yapılan araştırmaları (Jacobs et al., 2010; Sherin & Han, 2004; Sherin & van Es, 2009; van Es & Sherin, 2010) desteklemektedir. Ayrıca öğretmenin sekizinci haftada öğrenci fikirlerini anlamlandırmak için zamanı kanıt olarak kullanması (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008; van Es & Sherin, 2010) dikkate değer bir sonuçtur. Öğretmenlerin öğrenci düşünmesini yorumlarken kanıt kullanmaları fark etme becerilerinin gelişimine işaret etmektedir. Ancak önemli bir husus, yapılan araştırmalar genellikle bir grup öğretmenin kendi ya da meslektaşlarının ders videolarını izleyerek söylemler geliştirdikleri durumları yansıtmaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın tek bir öğretmen ile yürütülmesi araştırmanın bir sınırlılığıdır. Bu nedenle bireysel video analizlerinin online görüşmeler ile desteklenerek fark etme becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyan ek araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu anlamda mevcut çalışmanın öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılacak video temelli araştırmaların geliştirilmesine yön vereceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Baki, G. Ö., ve Işık, A. (2018). Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Ders imecesi modeli. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9*(1), 122-146.

Barnhart, T. ve van Es, E. A. (2020). Developing a critical discourse about teaching and learning: The case of a secondary science video club. *Journal of Science Teacher Education.* https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1725724.

Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: Examining the relationship among pre-service science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education, 45,* 83-93.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E. ve Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 417-436.

Colestock, A. (2009). A case study of one secondary mathematics teacher's in the moment noticing of student thinking while teaching. In S. L. Swars, D. W. Stinson & S. Lemons-Smith (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 1459-1466). Atlanta: Georgia State University.

Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction. *Journal of Technology and Teacher Education, 17*(1), 7–29.

Fadde, P. J., & Sullivan, P. (2013). Using interactive video to develop preservice teachers' classroom awareness. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 13*(2), 156–174.

Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2011). Using classroom artifacts to focus teachers' noticing: Affordances and opportunities. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 169-187). New York: Routledge.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education, 41*(2), 169- 202.

Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education, 33*, 13-23.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2014). *Principles to actions: Mathematics programs as the core for student learning.* Reston, VA: NCTM.

Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.

Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in preservice teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education, 10*(2), 123-140.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education, 27*, 259–267.

Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 163-183.

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(3), 475-491.

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*,20-37.

Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*(2), 107-125.

van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. Sherin, V. Jacobs & R. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 134-151). New York: Routledge.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(4), 571-595.

van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 244-276.

van Es, E.A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(2), 155-176.

İkinci Lisans Öğrenimini Müzik Alanında Sürdüren Öğrencilerin Tercih Nedenleri ve Beklentileri

Choice Reasons and Expectations of the Students Continuing Their Second Undergraduate Education in the Music Program

Didem Döğer, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, didemdoger@hotmail.com

Ahmet Gündüz, Dicle Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, ahmetgunduz1@hotmail.com

Öz

Lisans öğrenimi için yapılan alan tercihi aynı zamanda meslek seçimini belirleyen önemli bir karardır. Bu kararların alımasında aile, öğretmenler, alana duyulan ilgi/merak, üniversite sınav puanları, maddi kazanç gibi birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, ikinci lisans öğrenimini müzik alanında yapan öğrencilerin, alanı tercih nedenlerini ve alandan beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarında öğrenim görmekte olan toplamda 21 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin müzik alanından önce tamamladıkları lisans programını; maddi kaygılar (n=7), zorunlu tercih (n=6), alanla ilgili olumlu tutum (n=4), başkalarının etkisinde kalma (n=3) ve bilinçsizlik (n=1) gibi nedenlerle seçtikleri belirlenmiştir. Ancak, hayallerini gerçekleştirmek (n=9), müziği sevmek (n=6), öğretmen atamalarında puanların düşük olması (n=5), müziği meslek edinmek istemek (n=2), ilgi ve yetenek (n=2), çalgıda ilerlemek (n=1) ve alan değiştirmek (n=1) gibi nedenlerle müzik alanını tercih ettikleri, tercih etmeden önce ise büyük çoğunluğunun bir çalgı çaldığı (n=14) veya korolarda yer aldığı (n=4) görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun mezun olduktan sonra öğretmen olma (12), akademisyenlik (n=2), alan değiştirme (n=2), müzik okulu/kursu açma (n=2), meslek değiştirme (n=1) gibi beklentileri olduğu, bazılarının (n=2) ise geleceğe dair herhangi bir plan yapmadıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, ikinci lisans öğrenimini müzik alanında yapan öğrencilerin çoğu, müziği sevdikleri ve hayallerini gerçekleştirmek için bu alana yönelmişlerdir. Ancak, gelecekte iş bulma imkanının fazla olmasının da alan seçiminde büyük etkisinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İkinci lisans öğrenimi, müzik alanı, bölüm tercihi

Abstract

The choice of program for undergraduate studies is also an important decision that determines the choice of profession. Many factors such as family, teachers, curiosity/interest in the program, university scores, financial gain etc. can be effective in making these decisions. In this direction, the aim of this study is to determine the reasons and preferences of the students who make their second undergraduate education in music program. The study group consisted of 21 students who were studying at Dicle University State Conservatory. In this study, a case study design, which is a qualitative research model, was used. The study data were obtained by using semi-structured interview form developed by the researchers. Data collected from interviews were analyzed by content analysis technique. As a result of the analyzes, it was determined that the students preferred the first undergraduate programs for reasons such as financial concerns (n=7), compulsory preference (n=6), positive attitude towards the field (n=4), being influenced by others (n=3) and unconsciousness (n=1). However, it was seen that students preferred music program for reasons such as realizing their dreams (n=9), loving music (n=6), low scores in teacher appointments (n=5), wanting to have a profession (n=2), interest and talent (n=2), progressing to instrument (n=1) and changing field (n=1). it has been seen that most of students play an instrument (n=14) or take place in choirs (n=4) before preferring. After graduation, it was determined that most of the students had expectations such as being teachers (n=12), being academicians (n=2), changing fields (n=2), opening music schools/courses (n=2), changing professions (n=1) and some of them did not make any plans

(n=2) for the future. As a result, the reason why most of the students head towards music was to love music and realize their dreams. However, it can be said that the possibility of finding a job in the future has a great effect on the choice of area.

Keywords: Second undergraduate education, music program, program choice

Giriş

Lisans eğitimi için tercih edilen bölümler, kişinin gelecekteki mesleğini de belirleyen kritik bir karardır. Meslek seçimi gelir düzeyi, çevre, toplum içerisindeki saygınlık ve statü gibi bir çok açıdan gelecekteki yaşam biçimini ve koşullarını büyük oranda etkilemektedir. Bu nedenle yapılan tercihlerin gelecekle ilgili planları ve beklentileri karşılayabilmesi; ilgi ve yetenekler doğrultusunda olması önem taşımaktadır.

Birey meslek seçiminde sadece ilgi ve ideallerini dikkate alır ise meslek seçimi sürecinde ve sonrasında problemler ile karşılaşabilir. Benzer şekilde sadece mesleğin özellikleri de dikkate alındığında bu durum bireylerde kaygı ve mutsuzluğa yol açabilir (Çakır, 2004). Bir meslekte mutlu olabilmenin en önemli faktörü, ilgi ve yeteneklerin, mesleğin gerektirdiği ilgi ve yeteneklerle çakışıyor olmasıdır. Bu yüzden seçilecek olan mesleğin gerektirdiği ilgi ve yeteneklerin neler olduğu araştırılmalı, kişinin söz konusu yeteneklerin ve ilgilerin ne kadarına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Vurucu, 2010).

Bireylerin meslek seçimlerinde birçok faktör etkili olmaktadır. Bunlar içinde mesleğin ekonomik getirisi, toplumdaki saygınlığı ve iş imkânları meslek bazında önemli etkenler olmakla birlikte mesleğin bireyin ilgisine, fiziksel ve zihinsel yapısına ve gelecek hedeflerine uygun olması da bireysel etkenlere örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörlerden bazıları akademik saygınlık, üniversitenin konumu ve bilgi kaynaklarıdır (Akar, 2012).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, meslek seçiminde etkili olan birçok faktörden söz edilmektedir. Dinç (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin muhasebe mesleğini seçme nedenlerinden en önemli beş faktörün; yüksek kazanç ve sorumluluk beklentisi, kariyer beklentisi, mesleki tecrübe ile sosyal statü beklentisi ve mesleki bilgi ve becerisi olduğu görülmüş, aile çevresi ve eğitim çevresinin önemli olmadığı sunucuna ulaşılmıştır. Çiftçi, Bülbül, Bayar Muluk, Çamur Duyan ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite tercihlerini etkileyen faktörler arasında üniversitenin şehre olan mesafesi, şehrin sosyo-ekonomik düzeyi, yurt ve barınma olanaklarının etkisinin düşük olduğu, öğretim elemanı ve akademik yapının ise etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmış ve yapılan tercihlerin bilinçli ve farkındalığı yüksek olduğu görülmüştür. Demirci Katrancı (2017), tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin resim-iş bölümünü tercih nedenleri; öğretmenliği kutsal bir meslek olarak görmek, çevredeki iyi öğretmen modelleri, bilgi paylaşımından heyecan duymak ve bireyi şekillendirmeye katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir. Topoğlu ve Topoğlu (2018) tarafından, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üniversite tercih sebeplerinin incelendiği çalışmada ise, öğrencilerin müzik bölümünü eğitim kalitesi, o şehirde ikamet etme ve tek kazanabildikleri bölüm olması dolayısıyla tercih etttikleri görülmüştür. Katılımcıların çok büyük bir kısmı başka bir bölümde öğrenim görmeyi istemezken, neredeyse tamamı yerleştikleri bölümün gelecekteki mesleki hedeflerini gerçekleştirmek için yeterli olduğunu düşünmektedir.

Yukarıdaki çalışmalardan da görüldüğü üzere öğrenciler alan tercihlerini çok farklı sebeplerle yapabilmektedir. Bu tercihleri öncelikli olarak yüksek kazanç, kariyer, statü gibi birçok dış faktör etkilemekteyken, ilgi, istek, yetenek gibi kişinin kendisiyle ilgili daha belirleyici olması gereken faktörler ise ikinci planda kalabilmektedir. Ancak ilgi, istek, yetenek veya hedefler dışında bilinçsizce yapılan tercihlerin ve aynı zamanda mesleğin kişiye uygun olmaması gibi sebeplerin, kişinin mesleğini yapmak istememesine neden olabildiği gibi, meslek hayatındaki mutsuzluğunu da beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu nedenledir ki çoğu kişi, tamamlamış olduğu lisans programı dışında bir işle uğraşırken, bazen de başka bölümlerde eğitimini sürdürmeye yönelebilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, ikinci lisans öğrenimlerini müzik alanında yapan öğrencilerin bu alana yönelme nedenleri ve alandan beklentileri araştırılmış, meslek seçiminde yapılan tercihlerin bireylerin beklentileriyle örtüşmesi veya mesleğin kişiye uygun olabilmesi açısından ise bazı önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları elde edilen veriler yardımıyla belirlenen bir durum üzerine yoğunlaşarak ve betimleyici sorular kullanarak mevcut durumu ayrıntılı bir şekilde yansıtmayı ve detaylı bilgiler elde etmeyi amaçlar (Çepni, 2005; Ekiz, 2003; Johnson & Christensen, 2014; Stake, 1995; Wellington, 2000; Yin, 1994,).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu 2018/2019 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuarı halk oyunları, temel bilimler ve ses eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplamda 21 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde katılımcılar, belli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan oluşturulabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

Tablo 1.

Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı.

Gruplar		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	11	52,4
	Erkek	10	47,6
Yaş	24-28 yaş	8	38,1
	29-33 yaş	9	42,9
	≥ 34	4	19,0
Sınıf	1	3	14,3
	2	7	33,3
	3	4	19,0
	4	7	33,3
Bölüm	Temel Bilimler	14	66,7
	Ses Eğitimi	4	19,0
	Halk Oyunları	3	14,3
	Toplam	21	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere; öğrencilerin; 11'i (%52,4) kadın, 10'u (%47,6) erkektir. Öğrencilerin 8'i (%38,1) 24-28 yaş, 9'u (%42,9), 29-33 yaş, 4'ü ise (%19,0) 34 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Öğrencilerin 14'ü (%66,7) temel bilimler, 4'ü (%19,0) ses eğitimi ve 3'ü (%14,3) halk oyunları bölümünde öğrenim görmektedir.

Tablo 2.

Müzik Bölümünden Önce Tamamlanan Lisans Programı.

Bölüm	**Üniversite**	**N**	**%**
Beden Eğitimi	Dicle Üniversitesi	2	9,5
	Tokat Üniversitesi		
Sosyoloji	Dicle Üniversitesi	2	9,5
	Fırat Üniversitesi		
Felsefe	Akdeniz Üniversitesi	1	4,8
Sınıf Öğretmenliği	Dicle Üniversitesi	2	9,5
	Siirt Üniversitesi		
Arkeoloji	Gaziantep Üniversitesi		
	Dicle Üniversitesi	3	14,3
	Mustafa Kemal Üniversitesi		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Dicle Üniversitesi	2	9,5
	Adıyaman Üniversitesi		
Halkla İlişkiler	Kocaeli Üniversitesi	2	9,5
	İstanbul Üniversitesi		

Hemşirelik	Ege Üniversitesi Dicle Üniversitesi	2	9,5
İktisad	Bingöl Üniversitesi	1	4,8
İşletme	Anadolu Üniversitesi	3	14,3
Tarih	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	4,8
	Toplam	21	100

Ayrıca öğrencilere "*Müzik bölümünden önce tamamladığınız lisans programı hangisidir?"* Sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; öğrencilerin 3'ü (%14,3) arkeoloji, 3'ü (%14,3) işletme, 2'si (%9,5) beden eğitimi, 2'si (%9,5) sosyoloji, 2'si (%9,5) sınıf öğretmenliği, 2'si (%9,5) sosyal bilgiler öğretmenliği, 2'si (%9,5) halkla ilişkiler, 2'si hemşirelik (%9,5), 1'i (%4,8) iktisad, 1'i (%4,8) tarih ve 1'i (%4,8) de felsefe bölümlerini tamamladıkları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerine araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle taslak bir form oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan geri dönütler doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği ve içeriği hakkında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan formun pilot çalışması, Şırnak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde ikinci lisans öğrenimini yapmakta olan 6 öğrenci ile yapılmış ve soruların içeriği ve yapısıyla ilgili sorunlar test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan sorular düzeltilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

Bulgular

Tablo 3.

Tamamlanan Lisans Programını Seçme Nedeni.

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Görüş Bildiren Öğrenciler	F
Bölümü Seçme Nedeni	Başkalarının etkisi	Lisedeki öğretmenden etkilenme	Ö1	1
		Ailenin isteği	Ö2, Ö16	2
		Öğretmenin yönlendirmesi	Ö15	1
	Alanla ilgili olumlu tutum	Alana olan ilgi/merak	Ö3, Ö21	2
		Alanı sevme	Ö13, Ö16	2
	Maddi Kaygılar	Atanma şansının yüksek olması	Ö4, Ö11	2
		İş bulma imkanının fazla olması	Ö7	1
		Mesleğe hızlı atılmak	Ö10, Ö11, Ö12	3
		Ailenin yanında okuma	Ö14	1
	Bilinçsizlik	Yönlendiricinin olmaması	Ö6, Ö9, Ö20, Ö5	4
	Zorunlu Tercih	Üniversite puanının alana yetmesi	Ö6, Ö7, Ö8, Ö17, Ö19	5
		Tercih hakkının sınırlı olması	Ö18	1

Öğrencilere, "*Müzik bölümünden önce tamamladığınız lisans programını seçme nedeniniz neydi?* "Sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; 4 öğrencinin başkalarının etkisi ile, 4 öğrencinin alana duydukları ilgi/merak ve sevgiden, 7 öğrencinin maddi kaygılar, 4 öğrencinin bilinçsizlik ve 6 öğrencinin ise zorunlu nedenlerle bu bölümleri tercih ettiği görülmüştür.

Ayrıca öğrencilere, "*Lisansını tamamladığınız alan ile ilgili meslek edinmeye yönelik girişimleriniz oldu mu?" Var ise bu girişimler nelerdir?* Sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; meslek edinme girişimi olan öğrencilerden 8'inin özel kurumlarda çalıştığı, 4 öğrencinin mesleğini aktif olarak yapmakta olduğu, 3 öğrencinin tamamlanan program dışında bir meslekte çalışmakta olduğu, 1 öğrencinin halk eğitimde ders verdiği görülmüş; 4 öğrencinin atanamadığı ve 1 öğrencinin ise alanını sevmediği için meslek edinme girişiminde bulunmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4.

Müzik Bölümünü Tercih Etmeden Önce Müzikle İlgilenme Durumu.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	F
Müzikle İlgilenme	Enstruman çalmak	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18	14
	Korolarda yer almak	Ö9, Ö10, Ö13, Ö17	4
	Halk oyunları oynamak	Ö1, Ö21	2
	Vokalistlik yapmak	Ö15	1
	Yok	Ö3, Ö12, Ö19,Ö20	5

Öğrencilere, "*Müzik bölümünü terch etmeden önce müzikle bir ilginiz var mıydı?" Nasıl?* Sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; 14 öğrencinin bir enstruman çaldığı, 4 öğrencinin korolarda yer aldığı, 2 öğrencinin halk oyunları oynadığı, 1 öğrencinin vokalistlik yaptığı ve 5 öğrencinin ise müzik bölümüne gelmeden önce müzikle bir ilgisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 5.

İkinci Lisans Öğrenimi Olarak Müzik Bölümünü Tercih Nedeni.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	F
Müzik Bölümünü Tercih Nedeni	Hayallerini gerçekleştirmek	Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19	9
	Müziği sevmek	Ö4, Ö6, Ö13, Ö15, Ö18, Ö21	6
	Atamalarda puanların düşük olması	Ö2, Ö3, Ö12, Ö19, Ö20	5
	İlgi ve yetenek	Ö1, Ö4	2
	Müziği meslek edinmek	Ö7, Ö15	2
	Enstrumanda ilerlemek	Ö2	1
	Alan değişikliği	Ö4	1

Öğrencilere, *"İkinci lisans öğrenimi olarak müzik bölümünü tercih etme nedeniniz nedir?"* Sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; 9 öğrencinin hayallerini gerçekleştirmek amacıyla, 6 öğrencinin müziği sevdiği için, 5 öğrencinin öğretmen atamalarında puanların düşük olması nedeniyle, 2 öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, 2 öğrencinin müziği meslek edinmek istediği için, 1 öğrencinin enstrumanda ilerlemek istediği ve 1 öğrencinin alan değişikliği yapmak için müzik bölümünü tercih ettikleri görülmüştür.

Öğrencilere ayrıca, *Dicle Üniversitesini tercih etme nedeniniz nedir?* sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; 10 öğrencinin Diyarbakır'da yaşamak, 8 öğrencinin Diyarbakır'da çalışmak, 2 öğrencinin yakın bir şehirde ikamet etmek ve 1 öğrencinin yakınının Diyarbakır'da yaşaması gibi nedenlerle Dicle Üniversitesini tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 6.

Formasyon Eğitiminin Alan Tercihine Etkisi.

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Görüş Bildiren Öğrenciler	F
Formasyon Eğitiminin Etkisi	Olumlu	Tercih önceliğini arttırması	Ö2	1
		Tercih nedeninin formasyon eğitimi olması	Ö3	1
		Mesleğe atılma şansını arttırması	Ö6, Ö20	2
		Müziği öğrenmek istemek	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21	12
	Etkisiz	Aktif olarak yapılan bir mesleğin olması	Ö4, Ö16	2
		Hedefin öğretmenlik olmaması	Ö5	1
		Formasyon eğitiminin önceden alınmış olması	Ö7, Ö12	2

Öğrencilere *"Müzik bölümünü seçerken formasyon eğitiminin veriliyor olması tercihinizi nasıl etkiledi?"* sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; 17 öğrenci formasyon eğitiminin alanı tercih etmelerinde etkili olmadığını belirtirken, 4 öğrenci formasyon eğitiminin veriliyor olması nedeniyle alanı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7.

Müzik Eğitimini Tamamladıktan Sonra Gelecekle İlgili Beklentiler.

Tema	Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğrenciler	F
Beklentiler	Öğretmen olmak	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	12
	Akademisyen olmak	Ö1, Ö5	2
	Alan değiştirmek	Ö4, Ö11	2
	Müzik kursu/okulu açmak	Ö10, Ö20	2
	Meslek değiştirmek	Ö12	1
	Yok	Ö16, Ö18	2

Öğrencilere "*Müzik bölümünü tamamladıktan sonra gelecekle ilgili beklentileriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiş elde edilen verilere göre; 12 öğrenci öğretmen olmak, 2 öğrenci akademisyen olmak, 2 öğrenci alan değiştirmek, 2 öğrenci müzik kursu/okulu açmak, 1 öğrenci meslek değiştirmek istediğini belirtmiş, 2 öğrenci ise herhengi bir beklentisinin olmadığını ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite eğitiminde yapılan alan tercihleri ileriki yaşantımızın belirleyicisidir. İlgi istek ve yetenekler doğrultusunda yapılacak tercihler hem sosyal hayattaki hem de meslek hayatındaki başarıyı ve mutluluğu beraberinde getirecektir. Tercihlerin ilgi istek ve yetenekler doğrultusunda yapılması her ne kadar önemli olsa bile, bazen maddi kaygılar veya zorunluluklar, yapılan tercihler üzerinde daha fazla etkili olabilmektedir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun maddi kaygılar, bilinçsizlik, zorunluluk ve başkalarının etkisi gibi nedenlerle ilk lisans öğrenimlerini tercih ettikleri, sadece 4 öğrencinin alana duydukları ilgi/merak ve sevgiden ötürü tercihte bulundukları görülmüştür. Meslek seçimi konusunda ideal olan gencin özel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçmesi iken, var olan ülke politikası bunu engellemektedir. Günümüzde gençlerin gelecekle ilgili kaygıları, onların da ileriye güvenle bakmasını engellediği ve meslek seçimini etkilediği, girdikleri dallardan memnun olmadıkları ve memnuniyetsizliğin mezuniyet sonrası da devam ettiği gözlenmektedir (Sarıkaya & Khorshid, 2009). Literatürde yapılan benzer çalışmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin alan tercihlerini yaparken çoğunlukla sınavdan aldıkları puanların ve maddi koşulların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hacıömeroğlu & Taşkın, 2010; Kurt, 2013; Özsoy, Özsoy, Özkara & Memiş, 2010; Ubuz & Sarı, 2008; Şara ve Kocabaş, 2012; Yurdakul, 2019).

Mesleğinden memnun olmamak, mesleğini yapamamak veya meslek hayatında yaşanan mutsuzluklar bireylerin ilgi duydukları başka alanlara yönlenmelerine neden olabilmektedir. Yurdakul (2019) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar mesleklerini kendileri seçmiş olmalarına rağmen, imkân sunulduğunda bir başka mesleği yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada, ikinci lisans öğrenimi olarak müzik alanına yönelen öğrencilerin çoğunun alan tercihi öncesinde bir enstruman çaldığı, korolarda yer aldığı, halk oyunları oynadığı ve vokalistlik yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin alanı tercih nedenlerinin ise, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda veya hayallerini gerçekleştirmek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürde öğrencilerin alan tercihlerini ilgi ve istekleri doğrultusunda ya da hayallerini gerçekleştirmek amacıyla yaptıkları benzer araştırmalara rastlanmaktadır (Coşar, 2016; Çiftçi vd., 2011; Erol, Yergin & Mercan, 2012; Tataroğlu, Özgen & Aklan, 2011).

Öğrencilerin, Dicle Üniversitesini tercih etme nedenlerinin; kendisinin veya yakınlarının Diyarbakır'da ikamet etmesi veya çalışması gibi nedenler olduğu görülmüştür. Akar (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin tercihlerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin üniversitenin konumu ve bilgi kaynakları olduğu belirlenmiştir. Topoğlu ve Topoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin çoğunun öğrenim görmekte oldukları üniversiteyi tercih nedenlerinin ikamet ettikleri şehir dolayısıyla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin çoğu müzik alanını tercih etmelerinde, formasyon eğitiminin veriliyor olmasının bir etkisinin olmadığını, müziği öğrenmek istedikleri için alana yöneldiklerini belirtirken, bazı öğrenciler formasyon eğitiminin veriliyor olması nedeniyle alanı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Kaya, Aslan & Günal (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin çoğu tarih öğretmenliğini alana ilgi duydukları için tercih etmekteyken, bazıları ise formasyon sıkıntısıyla uğraşmama düşüncesinden bu tercihte bulunmuşlardır.

Araştırmada, öğrencilerin çoğu mezun olduktan sonra öğretmen olmak istediğini belirtirken, bazıları ise akademisyenlik, alan değiştirme, müzik kursu/okulu açma gibi beklentilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Topoğlu ve Topoğlu (2011) tarafından müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin üniversite tercih sebeplerinin incelendiği çalışmada, katılımcıların yarısına yakını akademisyenlik, bir kısmı müzik öğretmenliği, küçük bir kısmı müzisyenlik, küçük bir kısmı da Güzel Sanatlar Lisesinde öğretmenlik hedeflemektedir ve katılımcıların neredeyse hepsi yerleştikleri bölümün bu hedeflerine ulaşmaya imkân sağlayacağını düşünmektedir. Dinç (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciler gelecekle ilgili meslekte kariyer yapmayı hedeflemektedirler.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Meslek hayatındaki başarı, mutluluk ve doyum açısından, meslek seçimi ilgi, istek ve yetenekler doğrultusunda yapılmalıdır.
- İlköğretimden itibaren öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenerek, bu alanlara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Okullarda görev yapan rehber öğretmenler, meslek, meslek seçimi, mesleki kariyer, iş olanakları gibi konularda daha çok bilgilendirme yapmalı ve lisans tercihi sırasında yönlendirmelidir.
- Araştırma değişik alanlarda ikinci lisans öğrenimini sürdüren öğrencilerle yapılarak, meslek seçimi konusunda yaşanan sorunlar daha geniş bir perspektifle ele alınmalı ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim politikaları bu yönde yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

Akar, C. (2012). Üniversite seçimini etkileyen faktörler: iktisadi ve idari bilimler öğrencileri üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 7(1), 97-120.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem.

Coşar, M. (2016). Üniversite tercihinde öğrencileri etkileyen faktörler. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 1–5.

Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin çıkarılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 1-14.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler matbaacılık.

Çiftçi, G. E., Bülbül, S. F., Bayar Muluk, N., Çamur Duyan, G. & Yılmaz, A. (2011). Sağlık Bilimleri Fakültesini Tercih Eden Öğrencilerin Üniversite ve Meslek Tercihlerinde Etkili Olan Faktörler. The Journal of Kartal Training and Research Hospital, 22 (3), 151-160.

Dinç, E. (2008). Meslek Seçiminde Etkili Faktörlerin İncelenmesi: Meslek Yüksek Okulu-Muhasebe Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 90-106.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: Anı yayıncılık.

Erol, A., Yergin, H. & Mercan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin üniversite tercihlerinin belirleyicileri: Hakkari örneği. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4 (2), 1-10.

Hacıömeroğlu, G. & Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 77-90.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Educational Research(Çev. Ed. Demir, S. B.).Eğitim Araştırmaları (4. Baskıdan Çeviri), Ankara: Eğiten Kitap.

Katrancı Demirci, M (2017). Görsel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Gazi Üniversitesini ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenleri. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 4 (1), 98-110.

Kaya, R., Aslan, H. & Günal, H. (2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri. Türk Tarih Eğitim Dergisi, 2 (2), 1-31.

Kurt, A. (2013). Üniversite tercih ederken nelere dikkat edilmeli? Retrieved from http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/01/17/950146/icerikler/universite-tercih ederkennelere-dikkat-edilmeli_355325.html.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. & Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. İlköğretim Online, 9(3), 910-921.

Sarıkaya, T. & Khorshıd, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 393-423.

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. ThousandOaks, CA: Sage.

Şara, P. & Kocabaş, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri. Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 1(2), 8-17.

Tataroğlu, B., Özgen, K. & Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Ankara, Siyasal Kitabevi.

Topoğlu, O. & Topoğlu, E., E. (2011). Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Üniversite Tercih Sebeplerinin İncelenmesi (Ege Bölgesi Örneği). Turkish Studies Educational Sciences, 13 (27), 1465-1476.

Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 113-119.

Wellington, J. (2000). Educational research, contemporary issues and practical approaches. London: Continuum.

Vurucu, F. (2010). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yeterliliği ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yurdakul, İ., H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8/2, 1205-1221.

Türkiye'de Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

Perçin DEMİRKOL YALÇIN, Türkiye, percin.demirkol@dicle.edu.tr

Şerif GAYRETLİ, Türkiye, serif.gayretli@dicle.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, belirli aralıklarla güncellenen müzik öğretmenliği lisans programlarında meydana gelen değişimleri karşılaştırarak analiz etmektir. Bu doğrultuda 1983 yılından itibaren değişen dört programın (1997, 2006, 2018); uygulamalı/teorik ders saatlerinin yarıyıllara göre dağılımı, kredileri, meslek bilgisi, genel kültür, alan eğitimi ve seçmeli ders oranları karşılaştırılmıştır. Bununla beraber kullanılan programlar arasında; isim değişikliğine uğrayan, dönemi değişen, eklenen ve kaldırılan dersler de tespit edilerek tablo ve grafikler halinde yorumlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda, araştırma "betimsel tarama" modelinde ve "doküman incelemesi" tekniği kullanılarak yapılmış olup, konu ile ilgili mevcut kaynak ve belgeler incelenip yukarıda ifade edilen başlıklar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda; derslerin kredi, saat ve AKTS oranlarında bir düşüşün meydana geldiği, meslek bilgisi ve seçmeli ders sayılarının yükseldiği, genel kültür derslerinin azaldığı, alan eğitimi derslerinde ise çok az bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Bunların yanında, ders saat ve içeriklerinde meydana gelen değişimlerin ders türüne göre olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğu yorumlanarak yeni önerilerde bulunulmuş olup, programlara eklenen, kaldırılan ve isim değişikliğine uğrayan dersler tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Müzik öğretmenliği, lisans programı, program değerlendirme

A Comparative Assessment of Music Teacher Undergraduate Programs Implemented in Turkey

Abstract

The aim of this study is to analyze the changes that occur in music teaching undergraduate programs, which are updated periodically, by comparing them. Accordingly, four programs that have changed since 1983 (1997, 2006, 2018); distribution of applied / theoretical course hours by semesters, credits, vocational knowledge, general culture, field education and elective course rates were compared. However, among the programs used; the courses that gone through name change, changed, added and removed, were identified and interpreted as tables and graphics.

For these purposes, the research was carried out in the "descriptive scanning" model and by using the "document review" technique, the available resources and documents related to the subject were analyzed within the framework of the above-mentioned titles.

As a result of the research; It was observed that there was a decrease in the credits, hours and AKTS rates of the courses, the number of vocational knowledge and elective courses increased, general culture courses decreased, and there was a slight decrease in field education courses. In addition to these, new suggestions were made by interpreting the positive and negative aspects of the changes in the course hours and contents according to the course type, and the lessons that were added, removed and gone through a name change identified.

Keywords: Music teacher, undergraduate program, program evaluation

Giriş

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Müzik Öğretmenliği

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin kökleri yaklaşık 170 yıl öncesinde Osmanlıya kadar uzanmaktadır. Araştırmada bu süreç üç dönemde incelenmiştir. Bunlardan ilki "cumhuriyet öncesi" dönem, ikincisi "cumhuriyet sonrası" dönem ve üçüncü dönem de tüm yüksek öğretim kurumlarının üniversitelere bağlandığı "1981'den günümüze" kadar olan süreçtir.

Cumhuriyet öncesinde Osmanlı'da, Sıbyan Medreseleri bulunmaktaydı. Bu medreselerin alt kademelerinden mezun olan öğrenciler Sıbyan Mekteplerinde "muallim", üst kademelerinden mezun olanlar ise "müderris "olabiliyorlardı. İlk olarak öğretmen okulu, 1848' de İstanbul'da kuruldu. "Darülmuallimin" adındaki bu okulda ilkokullara erkek öğretmen yetiştiriliyordu. Daha sonra 1869 yılında "Darülmuallimat" adında kız öğretmen okulu açıldı. 1870' de açılan "Darülmuallimin-i Aliye' de ortaokul, Darülmuallimin Sultani'de de lise öğretmenleri yetiştirilmeye başlandı (Aras & Sözen, 2012). İlerleyen zamanlarda Darülmualliminler "Öğretmen Okulu" adını alacaklardır.

Daha sonraki yıllarda öğretmen açığını kaptamak için öğretmen yetiştiren kurumların sayısı hızla artmaya başladı ve Cumhuriyetin ilan edilmesiyle köklü değişimlere uğradı. Bunun yanında, Darülmualliminlerden mezun olan öğretmenlerin genellikle şehirlerde çalışmak istemeleri, köy okullarındaki öğretmen ihtiyacını devam ettirmiştir. Bu sebeple, 1926 yılında köylerde çalışmak için öğretmen yetiştiren üç yıllık "Köy Öğretmen Okulları" açılmıştır (Aras & Sözen, 2012). Atatürk, köy halkını cehaletten kurtarmak için gerekli görülen köy öğretmen eksiği sorununun kısa sürede çözülemeyeceğini farketmiştir. Bunun üzerine kısa sürede eğitmen yetiştirmek amacıyla; askerliği çavuş ve onbaşı olarak yapmış, okuma ve yazması olan istekli bireylere 1936 yılında 7-8 aylık bir eğitim verilmiştir. Bu sayede küçük köylere atanan bu eğitimciler okuma-yazma, tarih, coğrafya ve dört işlem gibi bazı temel derslerin eğitimini vermeye başlamışlardır (Bilir, 2003). Daha sonra 1937 yılında "Köy Eğitim Yurtları" büyük köylerde öğretmen yetiştirmek için eğitim vermeye başlamıştır. Köy Öğretmen Okulları ve Köy Eğitim Yurtları 1940 yılında Köy Enstitülerine dönüştürülmüşlerdir. Bu enstitülerin sayısı birkaç yıl içinde 20'yi bulmuştur. Enstitüler, sadece köylerden gelen öğrencileri alıyordu. Her enstitü, sorumlu olduğu belirli 2-5 ilden öğrenci alabiliyordu. Enstitüler üçüncü yıllarının sonunda sağlık memurluğu ve ebelik gibi kollara da ayrılıyordu. Ancak hangi kolda eğitilirse eğitilsin öğrenciler çok yönlü ve yoğun bir müzik eğitimi alıyorlardı. Bu süreçte müzik yeteneği üst düzeyde olduğu belirlenen öğrencilere ise daha yoğun bir müzik eğitimi veriliyordu (Uçan, 2016). Ancak, 1953 yılında Köy Enstitüleri kapatılıp, İlköğretmen Okullarına dönüştürülmüştür. İlköğretmen Okullarının müfredatı hem köye hem de şehre öğretmen yetiştirecek yapıda düzenlenmiştir.

1973 yılında Milli eğitim Temel Kanunu'nun (14 Haziran, Sayı:1739, Madde:43) yayınlanması ile tüm öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri öngörülmüştür. Bu tarihten sonra İlköğretmen Okulları kapatılarak Öğretmen Liselerine dönüştürülmüş ve iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Öğretmen Lisesinden sonra iki yıllık Eğitim Enstitülerine devam edenler de sınıf öğretmeni olabiliyorlardı (YÖK, 2007). İki yıllık eğitim enstitüleri bu dönmede hala Milli Eğitim Bakanlığına bağlıydı. Üç yıllık Eğitim Enstitüleri de 1978'de dört yıllık Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürüldü.

1981 yılında Milli Eğitim bakanlığına bağlı tüm yüksek öğretmen yetiştirme programları üniversitelere bağlandı. Böylelikle 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan 2 yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okullarına dönüştürüldü. 1989 yılında da Eğitim Yüksek Okullarının süresi iki yıldan dört yıla çıkarıldı. 1992 yılında 4 yıllık Eğitim Yüksek okulları da Eğitim Fakültelerine dönüştürüldü (YÖK, 2007).

Uçan (2018)' göre, Türkiye'de Musiki Muallim Mektebinin 1924' de kurulmasından bu yana müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. Bunun yanında müzik yönünden güçlü ilkokul öğretmenleri de yetiştirilmektedir. Ancak 1953' de Köy Enstitülerinin ve 1973' de ilköğretmen Okullarının kapatılması ile bu alanda açıklar oluşmaya başladı. Bu açığı kapatmak amacıyla yan alanı müzik olan sınıf öğretmenleri yetiştirilmeye başlandı. Ancak 1990'ların sonuna doğru bu uygulama da kaldırıldı. Yaklaşık yüz yıllık bir geçmişi olan müzik öğretmenliği eğitiminin başlangıcından bu yana tüm okul tür, çeşit ve kademelerinde tek tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. Programlarda meydana gelen bir takım aksaklıkların sebebi de tek tip müzik öğretmeni yetiştirmekten kaynaklanmaktadır (Saydam, 2018). Çünkü ülkemizde pek çok okul türüne, tek tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir.

Musiki Muallim Mektebi, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okullarının ardından, günümüzde müzik

öğretmenleri 4 yıllık üniversite eğitimi ile yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden bu yana geçen süreçte, öğretmenlik lisans programları 1983, 1997, 2006 ve 2018 yıllarında güncellenmiştir (2009 yılında da bazı düzenlemelere gidilmiştir). Öğretmenlik bölümlerinin üniversitelere bağlanması ile birlikte 1983 yılında Müzik Öğretmenliği Lisans Programı da güncellenmiştir. Daha sonra 1997-1998'de sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ile birlikte eğitim fakültelerinin tüm lisans programlarında da güncellemeler yapılarak ders programları yeniden oluşturulmuştur. 2006 yılına gelindiğinde, eğitim öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla 1997 programlarının aksayan yönleri tekrar ele alınarak bazı düzenlemeler yapılmıştır. 2010 yılında (4+4+4) eğitim sistemine geçilmiştir. Eğitim sisteminde bu ve buna benzer meydana gelen çağcıl değişimlere ve Bologna sürecine uyum sağlayabilmek amacıyla 2018 yılında tüm eğitim fakültesi lisans programlarında yeniden güncelleme çalışması yapılmıştır (YÖK, 2018).

Bu araştırmanın temel amacı, ülkemizde uygulamaya konulan müzik öğretmenliği lisans ders programlarını inceleyerek, programların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmaktır. Bu anlamda müzik öğretmenliğinin 1983 yılından itibaren uygulanan dört lisans programı karşılaştırılmaktadır. Bu kapsamda şu alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Kullanılan programların toplam ders saati ve ders çeşidi bakımından farklılıkları nelerdir?
2. Kullanılan programların ders türleri (alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür) açısından farklılıkları nelerdir?
3. Kullanılan programlardaki ders türlerinin; teorik, uygulama ve kredi oranları açısından farklılıkları nelerdir?
4. Kullanılan programlardaki derslerin yarıyıllara göre dağlımı nasıldır?
5. Kullanılan programlarda dönem değişikliğine uğrayan dersler hangileridir?
6. Kullanılan programlarda eklenen, kaldırılan, değişmeyen dersler ve haftalık ders saatleri nelerdir?
7. Kullanılan programlarda isim değişikliğine uğrayan dersler hangileridir?

Yöntem

Bu araştırmada, 1983, 1998, 2006 ve 2018 yılarında güncellenen müzik öğretmenliği lisans programlarında meydana gelen değişimler karşılaştırılmaktadır. Bu amaçla, programlarda yer alan derslerin; tür, çeşit, saat, kredi, isim ve eklenme çıkarılma durumları gibi değişimleri "betimsel tarama" modelinde incelenmiş olup, "doküman incelemesi" tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler YÖK ve çeşitli veri tabanları taranarak çeşitli kitap, dergi ve yayınlar incelenerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın amaçları çerçevesinde analiz edilerek, verilerin frekans ve çeşitli özellikleri tablo ve grafikler halinde özetlenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları kapsamında analiz edilen bulgular çeşitli tablo ve grafiklerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo isimleri araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmış ve numaralandırılmıştır. Tablo 1 ve Grafik 1'de birinci alt amaca yönelik bulgulara yer verilmiştir.

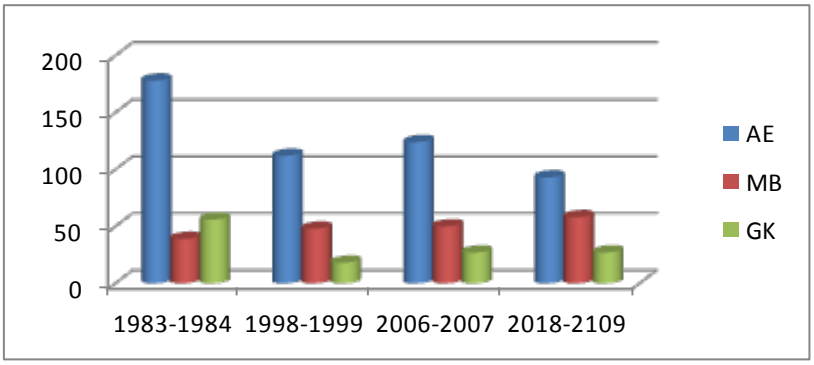
Tablo 1.

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Derslerin Sekiz Yarıyıldaki Toplam Haftalık Ders Saati ve Çeşidi.

	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
Ders Çeşidi	47	36	46	57
Toplam Ders saat Sayısı	261*	178	201	179

* Toplam ders sayısına 4 hafta uygulanan 48 saatlik öğretmenlik uygulaması eklenmemiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ders çeşidinin en yoğun olduğu program 2018, en düşük olduğu program ise 1998 programıdır. Ancak, bu iki programın toplam ders saatlerinin ise hemen hemen eşit sayıda olduğu görülmektedir. Bu eşitlik, 2018 programında yer alan derslerin saat sayılarında, belirgin bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Ders saat sayısının en yoğun olduğu programlar ise 1983 ve 2006 programlarıdır. Grafik 1'de Müzik Öğretmenliği Programlarındaki ders türlerinin sekiz yarıyıldaki haftalık ders saat dağılımı verilmiştir.



Grafik 1. Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Ders Türlerinin Sekiz Yarıyıldaki Haftalık Ders Saat Dağılımı.

Grafik 1 incelendiğinde, "alan eğitimi" ve "genel kültür" ders saatlerinin belirgin olarak yüksek olduğu programın 1983 yılına ait olduğunu görmekteyiz. İlerleyen programlara bakıldığında ise "genel kültür" derslerinde ciddi bir düşüş yaşandığı, "meslek bilgisi derslerinin de her yeni programda bir miktar arttırıldığı gözlemlenmiştir. Tablo 2'de ikinci alt amaca yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Ders Türlerinin Sekiz Yarıyıldaki Haftalık Ders Saati.

	1983-1984	**1998-1999**	**2006-2007**	**2018-2019**
Alan Eğitimi	178	112	124	93
Meslek Bilgisi	27*	48	50	56
Genel Kültür	56	18	27	30
Toplam	261	178	201	179

* 27 saati meslek bilgisi dersine ilaveten haftada 12 saatlik öğretmenlik uygulaması da bulunmaktadır(sadece bir ay)

Tablo 2 incelendiğinde, "alan eğitimi" ders saatinin belirgin bir farkla en yüksek olduğu programın (f;178) 1983 yılına ait olan program olduğunu görmekteyiz. 1998 programında düşürülen "alan eğitim" ders saatleri (f;112), 2006 programında (f;124) kısmen arttırılmıştır. Ancak son olarak güncellenen 2018 programında, "alan eğitimi" ders saatlerinde (f;93) ciddi bir düşüş yaşanmıştır. 1983 programından sonra "genel kültür" ders saatleri de büyük oranda düşürülmüştür. "Özel öğretim yöntemleri" dersi ilk programlarda "meslek bilgisi" derslerinden biri iken, 2018 programında "alan eğitimi" derslerinden biri olmuştur. Ancak, yukarıdaki tabloda diğer programlarla karşılaştırma yapabilmek amacıyla, "meslek bilgisi" dersi olarak hesaplanmıştır. "Felsefe" dersi de 2006 programında "genel kültür" dersi iken, 2018 programında "eğitim felsefesi" ismi ile "meslek bilgisi" derslerinden biri olmuştur. "felsefe" derisi yukarıdaki tabloda genel kültür dersi olarak değerlendirilmiştir. Tablo 3' de üçüncü alt amaca yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Ders Türlerinin Teorik, Uygulama Ders Saat ve Kredi Oranlarına Göre Dağılımı.

	Teorik			**Uygulamalı**			**Kredi**		
	1998	2006	2018	1998	2006	2018	1998	2006	2018
Meslek Bilgisi	24	28	44	24	14	12	36	35	50
Genel Kültür	16	33	28	2	8	2	13	37	27
Alan Eğitimi	84	64	61	28	54	32	98	91	79
Toplam	122	125	133	54	76	46	147	163	156

Tablo 3 incelendiğinde, teorik ders saatinin en yüksek olduğu programın 2018 programı olduğu görülmektedir. Uygulama saatinin en yüksek olduğu program ise 2006 programıdır. Ancak, teorik ders saati en fazla olan 2018 programı, uygulama ders saatlerinin en düşük olduğu programdır. Kredi toplamının en yüksek olduğu program ise 2006 programıdır. 1983 yılında uygulanan programdaki dersler, teorik ve uygulama olarak gruplandırılmadığından dolayı bu tabloda 1983 programına yer verilmemiştir. Karşılaştırmalar son üç program arasında yapılmıştır. Tablo 4' de dördüncü alt amaca yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Derslerin Yarıyıllara Göre Dağılımı.

Yarıyıl	**Teorik**			**Uygulamalı**			**Kredi**		
	1998	2006	2018	1998	2006	2018	1998	2006	2018
I	21	19	19	2	4	2	20	21	20
II	19	17	20	6	6	2	20	20	21
III	15	18	18	6	8	4	18	22	20
IV	16	16	20	4	10	4	18	21	22
V	18	16	15	6	8	6	21	20	18
VI	14	14	17	8	10	6	18	19	20
VII	11	14	13	10	16	10	16	22	18
VIII	10	11	11	12	14	12	16	18	17
Toplam	124	125	133	54	76	46	147	163	156

Tablo 4' de, müzik öğretmenliği programlarındaki derslerin sekiz yarıyıldaki dağılımı incelenmiştir. Tabloda, teorik ders saat yoğunluğunun sekizinci yarıyıla doğru azaldığı, uygulamalı ders saat yoğunluğunun ise arttığı görülmektedir. Bu ters orantı doğrultusunda programların sekiz yarıyıldaki kredi toplamlarında belirgin bir farklılık görülmemektedir. Teorik ders saatlerinin yoğun olduğu program 2018 programıdır. Uygulamalı ders saatlerinin belirgin bir farkla en yoğun olduğu program ise 2006 programıdır. 1983 yılında uygulanan programdaki dersler, teorik ve uygulama olarak gruplandırılmadığından dolayı bu tabloda da 1983 programına ait verilere yer verilmemiştir. Tablo 5.1, 5.2, ve 5.3' de beşinci alt amaçlara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. 1.

Müzik Öğretmenliği Programlarında Dönem Değişikliğine Uğrayan "Alan Eğitimi" Dersleri.

Dersler	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
	Yarıyıl	Yarıyıl	Yarıyıl	Yarıyıl
Ana Çalgı	1.2.3.4.5.6.7.8.	1.2.3.4.5.6.7.8.	1.2.3.4.5.6.7.8.	1.2.3.4.5.6.7.
Piyano	1.2.3.4.5.6.	1.2.3.4.5.6.	1.2.3.4.5.6.7.8.	1.2.
MiOY	1.2.3.4.5.6.	1.2.3.(4.5.)***	1.2.3.4.5.6.	1.2.
Bireysel Ses Eğitimi	1.2.3.4.	1.2.	1.2.3.4.	1.2.
Koro	3.4.5.6.	5.6.7.	2.3.4.5.6.7.	3.4.
Okul Çalgıları	7.8	1.2.	1.2.3.	7.
Müzik Tarihi	5.6.7.	4.	2.	3.
Türk Halk Müziği	4.	5.	3.4.	3.4.
Türk Sanat Müziği	6.	6.	5.6.	5.6.
Oyun Dans ve Müzik	1.2.	7.	7.	-
Eşlik	5.6.7.8.	5.	5.	-
Koro Yönetimi	7.8.	8.	8.	-
Toplu Ses Eğitimi	1.2.	3.4.	-	-
Müzik Biçimleri	3.	-	6	-
Türk Müzik Tarihi	8.	-	3.	-
Türk Müziği Çok Seslendirme	7.8	-	7	-
Çalgı Bakım Onarım Bilgisi	4.	-	6.	-
Bando	8.	4.	-	-
Armoni	3.4.5.6.*	(6.7.)****	3.4.5.6.	3.4.
Müzik Kültürü	-	5.	1.	-
Eğitim Müziği Dağarı	-	-	5.	6.
Orkestra / Oda Müziği	(3.4.)**5.6.7.8.	5.6.7.8.	5.6.7.8.	5.6.7.8.
Seçmeli	5.6.7.8. (Koro)	4.5.6.7.	-	3.4.5.6.7.8.
Seçmeli	5.6.7.8. (Koro)	4.5.6.7.	-	3.4.5.6.7.8.

*Yatay/Dikey çok seslendirme ** Toplu Çalma *** 4.5. Yarıyıl seçmeli ders olarak verilmiştir. **** 6. ve 7. Yarıyılda seçmeli ders

Tablo 5.1'de müzik öğretmenliği programlarında dönem değişikliğine uğrayan "alan eğitimi" derslerini görmekteyiz. Tablo incelendiğinde "alan eğitimi" derslerinde meydana gelen en belirgin değişimin "piyano" ve "müziksel işitme okuma yazma" derslerinde olduğunu görmekteyiz. İlk üç programda sekiz yarıyıla kadar çıkarılan "piyano eğitimi", 2018 programında iki yarıyıla (1.ve 2.) düşürülmüştür. Aynı şekilde ilk üç programda altı yarıyıla kadar çıkarılan "işitme" dersi de 2018 programında iki yarıyıla (1. ve 2.) düşürülmüştür. 1983 programında orkestra dersi 3. ve 4. yarıyılda "toplu çalama" adı altında, 5,6,7. ve 8. yarıyılda "orkestra" dersi adıyla altı dönem olarak uygulanmıştır. Bu ders daha sonra uygulanan diğer üç programda 5,6,7. ve 8. yarıyıllarda dört dönem olarak uygulanmıştır. 1983 yılında "yatay çok seslendirme", "dikey çok seslendirme" ve "eser çözümleme" adı altında 6+2 yarıyıl verilen dersler, 1998 (seçmeli olarak iki yarıyıl) ve 2018 programlarında iki yarıyıl, 2006 programında ise dört yarıyıl "armoni" dersi olarak uygulanmıştır. Ayrıca tabloyu incelediğinde, geçmiş programlarda bulunan çeşitli "alan eğitimi" derslerinin güncellenen 2018 programında kaldırıldığını görmekteyiz.

Tablo 5. 2.

Müzik Öğretmenliği Programlarında Dönem Değişikliğine Uğrayan "Meslek Bilgisi" Dersleri.

Dersler	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
Özel Öğretim Yöntemleri (Müzik)	7.	6.7.	6.7.	3.
Öğretim İlke ve Yöntemleri	5.	-	3.	3.
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	5.	4.	4.	5.
Eğitim Teknolojisi	6	5.	5.	4.
Rehberlik	7.	8.	7.	7.
Eğitim Yönetimi	8.	6.	8.	6.
Okul Deneyimi	-	2.7.	7.	-
Öğretmenlik Uygulamaları	8.	8.	8.	7.8.
Eğitim Psikolojisi	3.	3.	2.	1.
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	-	-	8.	5.
Türk Eğitim Tarihi	-	-	3.	4.
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	-	-	7.	4.

Tablo 5.2'de müzik öğretmenliği programlarında dönem değişikliği yaşanan "meslek bilgisi" dersleri verilmiştir. Tüm programlar incelendiğinde, genel anlamda programlardaki derslerin aynı olduğu, "okul deneyimi" dışında kaldırılan bir "meslek bilgisi" dersinin olmadığı, ve hatta son iki programda yeni eklenen "meslek bilgisi" derslerinin olduğu görülmektedir. Tüm programlardaki derslerin yarıyılları değişse bile, dersler genel olarak bir dönem verilmiştir. 1998 programında "okul deneyimi", 1998 ve 2006 programlarında "özel öğretim yöntemleri" ve 2018 programında "öğretmenlik uygulamaları" dersleri iki dönem verilmiştir. Okul deneyimi dersi 2018 programında ise tamamen kaldırılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi eski programlarda 8. yarıyılında bulunmakta iken, 2018 programında yedinci ve sekizinci yarıyılda verilmiştir.

Tablo 5. 3.

Müzik Öğretmenliği Programlarında Dönem Değişikliğine Uğrayan "Genel Kültür" Dersleri.

Dersler	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
Yabancı Dil	1.2.3.4.5.6.7.8	1.2.	1.2.	1.2.
Türk Dili	1.2.3.4.5.6.7.8.	1.2.	1.2.	1.2.
Atatürk İlke ve İnkılâpları Tarihi	1.2.3.4.5.6.7.8	1.2.	1.2.	1.2.
Bilgisayar	-	3.	3.4.	1.
Felsefe	-	-	1.	2.
Topluma Hizmet Uygulamaları	-	-	7.	8.

Tablo 5.3' de müzik öğretmenliği lisans programlarında dönem değişikliğine uğrayan " genel kültür" dersleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde, "Yabancı Dil", "Türk Dili" ve "İnkılâp tarihi" derslerinin dört lisans programında da bulunduğu, ancak 1998 programında 8 dönem verilen bu derslerin, sonraki üç programda iki döneme düşürüldüğü, 1983 programında bilgisayar dersi bulunmazken, ilerleyen programlarda bu dersin eklendiği ve son iki programda "topluma hizmet uygulamaları" adlı yeni bir dersin daha eklendiği tespit edilmiştir. Tablo 6.1, 6.2, ve 6.3' de altıncı alt amaca yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu üç tabloda yer alan saatler, sekiz yarıyıldaki toplam haftalık ders saatlerini ifade etmektedir.

Tablo 6. 1.

Müzik Öğretmenliği Programlarında Eklenen, Kaldırılan ve Değişmeyen "Alan Eğitimi" Dersleri Ve Haftalık Ders Saatleri.

Dersler	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
	Saat	Saat	Saat	Saat
Ana Çalgı	16	8	7	7
Piyano	6	12	7	2
MiOY	24	23**	20	8
Bireysel Ses Eğitimi	4	4	4	2
Koro	12	9	20	6
Okul Çalgıları	4	6	6	2
Müzik Tarihi	6	2	2	2
Türk Halk Müziği	2	2	4	6
Türk Sanat Müziği	2	2	4	6
Oyun Dans ve Müzik	4	2	2	-
Eşlik	8	1	2	-
Koro Yönetimi	4	3	2	-
Toplu Ses Eğitimi	4	6	-	-
Müzik Biçimleri	2	-	2	-
Türk Müzik Tarihi	2	-	2	2
Türk Müziği Çok Seslendirme	4	-	2	-
Çalgı Bakım Onarım Bilgisi	2	-	2	-
Bando	2	2	-	-
Bağlama Eğitimi	4	-	-	2
Blok flüt	4	-	-	-
Sanat Tarihi	2	-	-	-
Sanata Giriş	2	-	-	-
Müziğe giriş	2	-	-	-
Çalgı Bilgisi	2	-	-	-
Toplu Çalma	4	-	-	-
Türk halk Bilimi	2	-	-	-
Müzik (Nota) Yazıları	2	-	-	-
Müziğin Fiziksel özellikleri (Selen Müziği)	2	-	-	-
Eser Çözümleme	4	-	-	-
Dikey çok Seslendirme	8	-	-	-
Yatay Çok Seslendirme	4	-	-	-
Armoni	-	4**	8	4
Elektronik Org Eğitimi	-	2	2	-
Güncel Popüler Müzik	-	2	2	-
Müzik Kültürü	-	3	2	2
Eğitim Müziği Besteleme	-	4	4	-
Eğitim Müziği Dağarı	-	-	2	2
Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar	-	-	2	-
Bireysel Çalgı ve Öğretimi	-	-	1	-
Piyano ve Öğretimi	-	-	1	-
Orkestra / Oda Müziği	16	15	12***	12
Müzik Öğretim Programları	-	-	-	2
Gitar Eğitimi ve Eşliklime	-	-	-	2
Türk Halk Müziği Korosu	-	-	-	6
Türk Sanat Müziği Korosu	-	-	-	6
Seçmeli	12 (Koro)	2	-	12
Toplam Saat	178	112	124	93
Toplam ders sayısı	32	23	26	26

* 5 saati seçmeli **seçmeli *** 8. Yarıyılda 3 saatlik " Orkestra / Oda Müziği ve yönetimi" adında bir ders olmuştur.

Tablo 6.1'de, Müzik Öğretmenliği programlarında eklenen, kaldırılan ve değişmeyen "alan eğitimi" haftalık ders saatleri verilmiştir. Bu derslerden "Ana Çalgı, Piyano, MiOY, Bireysel Ses Eğitimi, Koro, Okul Çalgıları, Müzik Tarihi, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği" dersleri, dört programda da sürekli var olan derslerdir. Alan eğitiminde en fazla ders çeşidine sahip olan program, 32 çeşit ders ile 1983 programıdır. Daha sonra kullanılan programlarda "alan eğitimi dersleri oldukça düşürülmüştür. 2006 ve 2018 programlarının ders çeşidi eşit olsa da (f;26), 2006 programında 124 saat olan "alan eğitimi" dersi, 2018 programında 93 saate düşürülmüştür. Bunların yanı sıra, 2018 programına, daha önceki üç programda bulunmayan dört yeni "alan eğitimi" dersi ilave edilmiştir. Tabloda en belirgin değişimler "ana çalgı", "piyano", "MİOY" ve "koro" derslerinde gerçekleşmiştir. 1983 programında, sekiz yarıyıldaki haftalık toplam ders saati 16 olan "ana çalgı" dersi, 1998 programında 8 saate, 2006 ve 2018 programlarında da yedi saate düşürülmüştür. 1998 programında, sekiz yarıyıldaki toplam ders saati 12 çıkarılan piyano dersi, 2006 programında 7, 2018 programında da 2 saate düşürülmüştür. İlk üç programda 20 küsur saatlerde verilen "MİOY" dersi de 2018 programında 8 saate düşürülmüştür. Yine geçmiş programlarda 20 saate kadar çıkarılan "koro" dersi, 2018 programında 6 saate düşürülmüştür. Türk Müziğine yönelik derslerin 2018 programında arttırılması da dikkat çekicidir. Toplam 8 saatlik "Türk halk ve sanat müziği teori ve uygulama" dersleri 12 saate çıkarılmıştır. Ayrıca 7. ve 8. yarıyıllara toplam 12 saatlik "Türk halk ve sanat müziği koro" dersleri eklenmiştir.

Tablo 6. 2.

Müzik Öğretmenliği Programlarında Eklenen, Kaldırılan ve Değişmeyen "Meslek Bilgisi" Haftalık Ders Saatleri.

Dersler	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
Eğitime Giriş	3	3	3	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	5	3	2
Eğitim Teknolojisi	3	4	4	2
Rehberlik	3	3	3	2
Eğitim Yönetimi	3	4	2	2
Eğitim Psikolojisi	3	3	3	2
Özel Öğretim Yöntemleri (Müzik)	3	8	8	2
Eğitim Sosyolojisi	3	-	-	2
Eğitimde Ahlak ve Etik	-	-	-	2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	-	-	2	2
Türk Eğitim Tarihi	-	-	2	2
Özel Eğitim	-	-	2	2
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	-	-	2	2
Okul Deneyimi	-	10	5	-
Öğretim ilke ve yöntemleri	3	-	3	2
Öğretmenlik Uygulamaları	12*	8	8	16
Seçmeli	-		-	12
Toplam	39	48	50	56

* 1983 programında haftada 12 saat sadece 4 hafta süreli bir uygulama

Tablo 6.2'de Müzik Öğretmenliği programlarında eklenen, kaldırılan ve değişmeyen "meslek bilgisi" haftalık ders saatleri verilmiştir. Tablodaki ilk yedi ders dört programda da değişmemiştir. 2006 programında bunlara ilaveten beş yeni "meslek bilgisi" dersi daha eklenmiştir. ("Eğitim felsefesi", "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi", "Türk Eğitim Tarihi", "Özel Eğitim" ve "Bilimsel Araştırma Yöntemleri"). 2018 programında da bunlara ilaveten "Eğitimde Ahlak ve Etik" adlı yeni bir ders daha eklenmiş olup, "Okul Deneyimi" dersi programdan çıkarılmıştır. Genel anlamda programların ders saatleri arasında çok büyük değişimler yaşanmamıştır. Değişimin

yaşandığı dersler ise "Öğretmenlik Uygulaması" ve "Okul Deneyimi" uygulamalarıdır. 2018 programında "okul deneyimi" dersi olmamasına rağmen, "öğretmenlik uygulama" ders saatleri önceki programlara göre artış göstermiştir. "Okul deneyimi" dersi 1998 programında 10 saatlik bir uygulama iken, 2006 programında 5 saate düşürülmüştür, 2018 programında da tamamen kaldırılmıştır. Ayrıca, 2018 programında, "meslek bilgisi" ders saatlerinde bir düşüş yaşandığı, ancak derslerinin çeşit olarak fazlaştığı dikkat çekmektedir. 2006 programında "genel kültür" ders içeriğinde bulunan "felsefe" dersi, 2018 programında "meslek bilgisi" ders olarak "eğitim felsefesi" adında verilmeye başlanmıştır. Bu ders tablo 6.3'e "genel kültür" dersi olarak eklenmiştir.

Tablo 6. 3.

Müzik Öğretmenliği Programlarında Eklenen, Kaldırılan ve Değişmeyen "Genel Kültür" Dersleri ve Haftalık Ders Saatleri.

Dersler	1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
Yabancı Dil	32	6	6	4
Türk Dili	8	4	4	6
Atatürk İlke ve İnkılâpları Tarihi	8	4	4	4
Bilgisayar	-	2	8	3
Topluma Hizmet Uygulamaları	-	-	3	3
Beden Eğitimi ve Güzel Sanat Dallarından Biri	8	-	-	-
Felsefe	-	-	2	2
Seçmeli	-	-	-	8
Toplam	56	16	27	30

Tablo 6.3' de müzik öğretmenliği programlarında eklenen, kaldırılan ve değişmeyen "genel kültür" haftalık ders saatleri verilmiştir. Tüm programlarda "Yabancı Dil", "Türk Dili" ve " İnkılâp Tarihi" değişmeden kalan ortak "genel kültür" derslerdir. 2018 programında "bilişim teknolojisi" olarak İsim değişikliği yaşayan "bilgisayar" dersi, son üç programın ortak "genel kültür" dersidir. Son olarak da 2006 ve 2018 programlarına "felsefe" dersi ilave edilmiştir. Tablo incelendiğinde en belirgin değişimin "yabancı dil" dersinde olduğu görülmektedir. Yabanı dil dersinin 1983 programında sekiz yarıyıldaki haftalık ders saati 32 saat iken, 1998 ve 2006 programında 6 saate düşürülmüştür. 2018 programında da düşüş devam ederek 4 saatlik bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. "Türk dili" ve "İnkılâp tarihi" derslerinde de 1983 programına göre ders saatlerinde düşüş yaşanmıştır. "Topluma hizmet uygulamaları" (3 saat) ve "felsefe" (2 saat) dersleri de ilk iki programda bulunmayan ve son iki programa eklenen yeni derslerdir. "Felsefe" dersi 2006 programında "genel kültür" dersi iken, 2018 programında "eğitim felsefesi" ismi ile "meslek bilgisi" derslerinden biri olmuştur. "felsefe" derisi yukarıdaki tabloda genel kültür dersi olarak değerlendirilmiştir. Tablo 7.1 ve 7.2' de yedinci alt amaca yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. 1.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında İsim Değişikliğine Uğrayan "Alan Eğitimi" Dersleri.

1983-1984	1998-1999	2006-2007	2018-2019
-Ana Çalgı	-Bireysel Çalgı Eğitimi	-Bireysel Çalgı	-Bireysel Çalgı Eğitimi
-Müziksel İşitme Okuma Yazma	-Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi	-Müziksel İşitme Okuma Yazma	-Batı Müziği Teori ve Uygulaması
-Bireysel Söyleme	-Bireysel Ses Eğitimi	-Bireysel Ses Eğitimi	-Ses Eğitimi
-Okul-Çocuk Çalgıları Uygulamaları	-Okul Çalgıları	-Okul Çalgıları	-Orff Çalgıları
-Genel Müzik Tarihi	-Müzik Tarihi	-Genel Müzik Tarihi	-Batı Müziği Tarihi
-Türk Halk Müziği	-Türk Halk Müziği	-Geleneksel Türk Halk Müziği	-Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması
-Geleneksel Türk Sanat Müziği	-Türk Sanat Müziği	-Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	-Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması
-Ritmik jimnastik ve Oyun	-Oyun, Dans ve Müzik	-Oyun, Dans ve Müzik	---
-Piyanoda Eşlik	-Eşlik (Koropetisyon)	-Eşlik Çalma	---

-Müzik Toplulukları Yönetimi	-Koro ve Yönetimi	-Koro ve Yönetimi	---
-Konuşma ve Toplu Söyleme	-Toplu Ses Eğitimi	---	---
-Çalgı Düzenleri ve Bakımı	---	-Çalgı Bakım Onarım Bilgisi	---
-Uygulamalı Bando	-Okul Bandosu	---	---
-Temel Bağlama	---	---	-Bağlama Eğitimi
-Yatay/Dikey Çok Seslendirme	-Seçmeli (Armoni)	-Armoni-Kontrpuan-Eşlik	-Armoni ve Eşliklime
---	---	Eğitim Müziği Dağarı	Okul Müziği Dağarı

Tablo 7. 1. Müzik öğretmenliği lisans programlarında isim değişikliğine uğrayan "alan eğitimi" dersleri verilmiştir. 1983 programında "ana çalgı" dersi sonraki programlarda "bireysel çalgı eğitimi" dersi olarak değişmiştir."müziksel işitme okuma yazma" dersi, "müzik teorisi ve işitme eğitimi", "batı müziği teori ve uygulaması" gibi isimler almıştır. "ritmik jimnastik ve oyun" dersi "oyun, dans ve müzik" şeklinde değişmiştir."Armoni" dersi 1983 programında farklı ders başlıkları altında işlenmiştir ("yatay çok seslendirme", "dikey çok seslendirme", "eser çözümleme").Tablo incelendiğinde, genel anlamda çok büyük isim değişikliklerinin olmadığı, yapılan değişikliklerin ise yakın anlamlı ve kendi aralarında ilişkili kelimeler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. 2.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında İsim Değişikliğine Uğrayan "Genel Kültür" ve "Meslek Bilgisi" Dersleri.

1983-1984	**1998-1999**	**2006-2007**	**2018-2019**
Türk Dili	Türkçe	Türkçe	Türk Dili
---	Bilgisayar	Bilgisayar	Bilişim Teknolojileri
---	---	Felsefe	Eğitim Felsefesi
Eğitime Giriş	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	Eğitim bilimine Giriş	Eğitime Giriş
Müzik Öğretim Yönt.	Özel Öğretim Yöntemleri	Özel Öğretim Yöntemleri	Müzik Öğrnm. ve Öğrtm. Yaklş.
Eğitim Prog. ve Öğrtm. Yönt.	---	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Öğretim İlke ve Yönt.
Eğitimde Ölçme ve Değerl.	Öğretimde Planlama ve Değr.	Ölçme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerl.
Eğitim Teknolojisi	Öğret. Tekn.ve Mater. Gelişt.	Öğret. Tekn.ve Mater. Tasar.	Öğretim Teknolojileri
Rehberlik	Rehberlik	Rehberlik	Okullarda Rehberlik
Eğitim Yönetimi	Sınıf Yönetimi	Sınıf Yönetimi	Sınıf Yönetimi
Müzik Öğretim Uygulamaları	Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması	Öğretmenlik Uygulaması
Eğitim Psikolojisi	Gelişim ve Öğrenme	Eğitim Psikolojisi	Eğitim Psikolojisi
---	---	Bilimsel Araştırma Yönt.	Eğitimde Araştırma Yönt.

Tablo 7. 2.'de müzik öğretmenliği lisans programlarında isim değişikliğine uğrayan "genel kültür" ve "meslek bilgisi" dersleri verilmiştir. Meslek bilgisi dersi olan "eğitim psikolojisi", 2006 programında "gelişim ve öğrenme", genel kültür dersi olan "bilgisayar" ise 2018 programında "bilişim teknolojileri" olarak değişime uğramıştır. İlk üç programda "özel (müzik) öğretim yöntemleri" isimli ders, 2018 programında " "müzik öğrenme ve öğretme yaklaşımları" olarak değiştirilmiştir. (Bu ders 2018 programında "alan eğitimi" dersi olmuştur). 2006 programında "genel kültür" dersi olarak verilmeye başlanan "felsefe" dersi, 2018 programında "meslek bilgisi" dersi olarak değiştirilmiş ve "eğitim felsefesi "adını almıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

•Ders saatlerinin en yoğun olduğu müzik öğretim programları 1983 ve 2006 programlarıdır. Tüm programlar incelendiğinde, "alan eğitimi", "meslek bilgisi" ve "genel kültür" ders saatlerinin en yoğun olduğu programın 1983 yılına ait olduğu tespit edilmiştir. İlerleyen programlara bakıldığında "genel kültür" derslerinde ciddi bir düşüş yaşandığı, "meslek bilgisi derslerinin de her yeni programda bir miktar daha arttığı tespit edilmiştir.

• Son üç programın sekiz yarıyıldaki "teorik" ve "uygulamalı" ders yoğunluğu incelendiğinde, teorik derslerin sekizinci yarıyıla doğru azaldığı, "uygulamalı" ders yoğunluğunun ise arttığı tespit edilmiştir. 1983 lisans programındaki ders saatleri; teorik, uygulama ve kredi oranlarına göre sınıflandırılmamıştır. Son üç

programda "teorik" ders saatinin en fazla olduğu program 2018 lisans programıdır. "Uygulamalı" ders saatinin en fazla olduğu program ise 2006 lisans programıdır. Ayrıca, 2006 programı son üç program içerisinde en yüksek kredi oranına sahip olan programdır. Temeli uygulama eğitimine dayalı olan müzik öğretmenliği eğitiminin, zaten yeterli olmayan uygulama derslerinin yeni programda daha da azaltılması oldukça üzücü bir durumdur. Bu nedenle hem "alan eğitimi" uygulama ders saatleri hem de "meslek bilgisi" uygulama ders saatlerinin arttırılması mesleki yeterlilik açısından oldukça önemlidir.

•Ders çeşidinin en yoğun olduğu program 57 çeşit ders ile 2018, en düşük olduğu program ise 36 çeşit ders ile 1998 programıdır. Ancak, bu her iki programın ders sayılarının hemen hemen eşit olması ise dikkat çekicidir. 2018 programında ders çeşidinin artışına rağmen ders saat sayısının değişmemesi, ders başına düşen saat sayısının azaltılmış olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, 2018 programında "alan eğitimi" derslerinin çeşit ve saat sayısının düştüğü, "Meslek bilgisi" derslerinin de çeşit bakımından arttığı saptanmıştır. "Genel Kültür" dersleri de seçmeli derslerin eklenmesi ile arttırılmıştır. 2006 programında % 62 olan "alan eğitimi" dersleri, 2018 programında % 52'ye düşürülmüş, % 25 olan "meslek bilgisi" dersleri % 31'e çıkarılmış ve % 13 olan "genel Kültür" dersleri de % 17'ye çıkarılmıştır. 1983 programında % 63 olan "alan eğitimi" derslerinin giderek düşmesi de oldukça üzücü bir durumdur. Özellikle uygulama eğitimine dayalı bir bölüm olan müzik bölümlerinin, "alan eğitimi" ders saatlerinin düşürülmesi, bu bölümlerden mezun olacak öğretmen adaylarının uzmanlık alan bilgi düzeylerinin de düşmesine sebep olacaktır. Saydam (2018), MÜZED' e ulaşan görüşler doğrultusunda, "küçültülen ve saatleri düşürülen müzik öğretmenliği programı ile hiçbir alanda öğrencinin bir şey öğrenemeyeceği" kanaatinde olduklarını belirtilmişlerdir.

• 2018 programında seçmeli ders sayıları arttırılmıştır. Bologna sürecine uyum sağlaması açısından seçmeli derslere % 25 oranında yer verilmiştir. 13 çeşit dersten 12 saatlik "Alan eğitimi", 22 çeşit dersten 12 saatlik "meslek bilgisi" ve 8 çeşit dersten 17 saatlik "genel kültür" seçmeli dersleri 2018 programına ilave edilmiştir.

•2006 programına göre karşılaştırma yaptığımızda 2018 programında düşüş yaşanan ve kaldırılan "alan eğitimi" dersleri şu şekildedir; "Koro" 20 saatten 6'ya, "batı müziği teori ve uygulama" 20 saatten 8'e", "piyano" 7 saatten 2'ye, "armoni" 8 saatten 4'e, "okul çalgıları" 6 saatten 2'ye ve "ses eğitimi" dersi 4 saatten 2'ye düşürülmüştür. Bu şekilde, "alan eğitimi" derslerinde 41 saatlik bir düşüş meydana gelmiştir. Bunun yanında "Oyun dans ve müzik", "eşlik çalma", "piyano ve öğretimi", "bireysel çalgı ve öğretimi", "koro yönetimi", "müzik biçimleri", "güncel popüler müzik", "Türk müziği çok seslendirme", "çalgı bakım onarım bilgisi", "elektronik org eğitimi", "eğitim müziği besteleme", ve "okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar" adlı dersler 2018 programında kaldırılmıştır. Kaldırılan bu 24 saatlik dersler yerine 12 saatlik seçmeli ders eklenmiştir. 2018 programına, 2 saatlik "bağlama eğitimi", 6 saatlik "Türk halk müziği korosu", ve "6 saatlik "Türk sanat müziği korosu" dersleri eklenmiş olup, "Türk halk müziği teori ve uygulama", "Türk sanat müziği teori ve uygulama" dersleri de 4'er saatten 6'şar saate çıkarılmıştır. Yeni eklenen bu derslerin yoğun olarak Türk müziği dersi olmaları da dikkat çekmektedir. Bunların yanında 2'şer saatlik "Müzik öğretim programları, Gitar eğitimi ve eşlikleme", dersleri de programa yeni eklenen "alan eğitimi" dersleridir. Eklenen, çıkarılan derslerin sonucunda 53 saatlik "alan eğitimi" dersi çıkarılmış olup, yerine 22 saatlik yeni ders eklenmiştir. Sonuç olarak 2018 programında 31 saatlik "alan eğitimi" dersi programdan çıkarılmıştır.

Müzik eğitiminin en temel dersi olan "batı müziği teori ve uygulama" (müziksel işitme okuma ve yazma) dersinin, 2018 programında 3 yıldan 1 yıla düşürülmesi, pek çok müzik dersinin alt yapısında sıkıntılara sebep olacaktır. Bu sıkıntı ve eksikliklerin yeterince tamamlanamaması durumunda da öğretmen adaylarının müzik eğitimleri olumsuz yönde etkilenecektir. Uçan (2018), katıldığı yeni lisans programlarını değerlendirme toplantısında, müziksel işitme eğitimine ilk yarıyıldan itibaren tüm alan eğitimi derslerinde başlanması gerektiğini belirtmiş ve birçok diğer ders gibi MİOY dersinin de zorunlu dersler dışında kalmasını olumsuz yönde eleştirerek, kesinlikle bu dersin zorunlu ve en az 4 yarıyıl verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Saydam, 2018).

Özellikle çağdaş müzik eğitiminin ve pek çok müzik dersinin temeli olan "piyano" dersinin de 7-8 yarıyıldan 2 yarıyıla düşürülmesi oldukça yanlış bir uygulamadır. Bu düşüşün sebebi, 'Yeni Lisans Programlarının Yapısı ve Getirdiği Yenilikler Toplantısı'nda şu şekilde savunulmuştur; "genellikle bu bölümlere gelen öğrencilerin Güzel Sanatlar Liselerinde dört yıl piyano eğitimi aldıkları ve bu sebeple piyano dersinin bir yıla düşürülmüş olduğu" şeklindedir (Saydam, 2018). Oysaki, Güzel Sanatlar Liseleri dışındaki diğer liselerden mezun olup bu bölümleri okuyan öğrenci sayısı da azımsanmayacak bir orandadır. Ayrıca Güzel Sanatlar Liselerinin piyano ders saatleri de son yıllarda oldukça düşürülmüştür. Bu nedenlerle pek çok müzik dersinin temeli olan "piyano"

çalgısının dönem sayısı ivedilikle arttırılmalıdır. Uçan (2018), okul müzik eğitimin en vazgeçilmez çalgısı olan piyano eğitiminin 2 yarıyıl değil, zorunlu ders olarak en az 4-6 yarıyıl olması gerektiğini belirtmiştir (Saydam, 2018). Saydam (2018), yeni programda piyanonun bir okul çalgısı ve diğer müzik derslerinin bir temeli olduğu gerçeğinin göz ardı edildiğini ve dersin bir yıla düşürülmesi ile vahim bir yanlışlık yapıldığını dile getirmiştir. Müzik eğitiminin ana damarlarını oluşturan bu iki dersin, ders saatlerinin biran önce arttırılarak müzik eğitimi programına eklenmesi önerilmektedir.

• Programlar incelendiğinde, "Meslek bilgisi" ders saatlerinin her yeni programda giderek fazlalaştığı tespit edilmiştir. Programlardaki "meslek bilgisi" derslerinin saatleri ve verildiği dönemlerde bir takım değişiklikler olmuş olsa da, genel anlamda verildikleri yarıyıl sayısında ve ders türlerinde bir değişim ya da azalma olmamıştır. Hatta son iki programa (2006 ve 2008) eklenen yeni dersler de bulunmaktadır.

"Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi", "Türk eğitim tarihi" ve "bilimsel araştırma yöntemleri" programlara eklenen yeni derslerdir. "Öğretmenlik uygulaması" dersi eski programlarda VIII. yarıyılda verilmekte iken, 2018 programında VII. ve VIII. yarıyıllarda verilmiş ve ders saati 8'den 16' ya çıkarılmıştır. Bu ders dışında başka bir derste artış olmadığı gibi, çoğu dersin saatlerinde de düşüş yaşanmıştır. Ancak, 2018 programındaki ders saatlerindeki düşüşün yanında, derslerin çeşit olarak sayıca fazlalaşması da oldukça dikkat çekicidir.

"Müzik öğrenme ve öğretme yaklaşımları" dersi 2006 programında 4 saati teorik, 4 saati uygulama olan iki yarıyıllık bir ders iken, 2018 programında sadece 2 saat teorik ve bir yarıyıl verilen ders haline gelmiştir. Bir yarıyıla düşürülmesinin yanında uygulama ders saatlerinin de kaldırılması oldukça dikkat çekici bir durumdur. Oysaki YÖK 2018 programının ders içeriği açıklamasında, bu ders için "… sınıf içi uygulama örnekleri…" yapılacağı belirtilmiştir. Uygulama saatleri olmadan bu dersin nasıl yapılacağı da dersin içeriği ile çelişen bir durumdur.

• 2018 programında "okul deneyimi" dışında kaldırılan herhangi bir "meslek bilgisi" dersi bulunmamaktadır. Okul deneyimi dersi 1998 programında II. ve VII. yarıyıllarda verilen 10 saatlik bir ders iken, 2006 programında VII. yarıyılda verilen beş saatlik bir derse düşürülmüştür. Bu ders 2018 programında ise tamamen kaldırılmıştır. Kırçiçek ve Yüksel (2019) yaptığı çalışmada, okul deneyimi dersinin mesleki tecrübe kazanmada oldukça önemli bir yeri olduğunu belirterek, okul deneyimi dersinin programdan kaldırılmaması gerektiğini savunmuştur (Kırçiçek & Yüksel, 2019). Okan ve Demirkol' un (2020) çalışmasında, öğrencilerin okul deneyimi dersine yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler bu dersi gerekli görmekte ve dersin mesleki bilgilerini arttırmada önemli bir yeri tuttuğunu belirtmişlerdir (Okan & Demirkol, 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda okul deneyimi dersinin programlarda yürütülmeye devam edilmesi önerilmektedir.

Öğretmen eğitiminde PISA başarıları yüksek olan Finlandiya eğitim sistemi incelendiğinde, uygulamalı derslerin teorik dersler kadar yoğun olduğu görülmektedir. Finlandiya'da öğrenciler, eğitim süreçlerinin iki yıllık bir kısmını kapsayan dönemlerde uygulama eğitimine katılırlar. Bu zaman diliminde adaylar önce 3 yarıyıl eğitim fakültelerinde, bir yarıyıl da devlet okullarında olmak üzere iki yılı kapsayan uygulama eğitimlerine katılırlar (Aras & Sözen, 2012). Uygulamamlar için her eğitim fakültesinde bir uygulama okulu mevcuttur. Finlandiya'da öğretmen eğitimi 5 yıldır. Bu eğitimin 3 yılı lisans, 2 yılı da yüksek lisanstan oluşmaktadır. Bu ülkede öğretmenlerin bir veya iki konuda yüksek lisans yapmış olmaları gerekir (Yıldız, 2013). Temeli uygulama eğitimine dayalı olan öğretmenlik mesleğinin 2018 programında sadece 4. Sınıfta verilmesi mesleki deneyimleri bakımından yetersiz kalmaktadır. Öğretmen adaylarının daha alt sınıflarda okul uygulamalarına başlayarak mesleki deneyimlerinin arttırılması önerilir.

• Tüm programlardaki "genel kültür" dersleri incelendiğinde, "Yabancı Dil", "Türk Dili" ve " İnkılâp Tarihi" dersleri, programların tümünde değişmeyen ortak "genel kültür" derslerdir. Ancak, 1983 programında 8 dönem verilen bu derslerin, sonraki üç programda iki döneme düşürüldüğü ve haftalık ders saatlerinde belirgin bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. 1983 programında; "yabanı dil" dersinin sekiz yarıyıldaki haftalık ders saati 32 saat iken, 1998 ve 2006 programında 6 saate, 2018 programında da 4 saate düşürülmüştür. 1983 programına kıyasla diğer programların, "Türk dili" ve "İnkılâp tarihi" ders saatlerinde de düşüş meydana gelmiştir. Bunların yanında, son iki programa 3 saatlik "Topluma hizmet uygulamaları" ve 2 saatlik "felsefe dersi gibi yeni dersler eklenmiştir. "Felsefe" dersi 2006 programında "genel kültür" dersi iken, 2018 programında "eğitim felsefesi" ismi ile "meslek bilgisi" derslerinden biri olmuştur. 1998 ve 2006 programlarının "genel kültür " derslerinden biri olan "bilgisayar" dersi 2018 programında isim değişikliğine uğrayarak "bilişim teknolojisi" adını almış ve ders saati 8'den 3 saate düşürülmüştür.

• Ülkemizde Okul öncesi, İlköğretim, ortaöğretim, özel eğitim, engelli eğitimi, Güzel Sanatlar Liseleri, Konservatuarların Lise bölümleri ve hatta devlet konservatuarları ve eğitim fakülteleri gibi farklı okul tür ve kademelerine aynı tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. Görüldüğü üzere genel olarak her bir okul türü ve düzeyi kendi içinde ayrı bir uzmanlaşma alanı gerektirmektedir. Hazırlanan tek tip lisans programlarında bu alanların ihtiyaç duyduğu derslerin tümüne yer vermek mümkün değildir. Verilmeye çalışıldığı zaman da ya programların yükü artacaktır ya da çeşit olarak çok, ancak ders saatleri azaltılmış yetersiz bir program oluşacaktır. Ayrıca pek çok ders, alanında uzman kişiler tarafından verilmediği müddetçe asıl amacına hiçbir zaman ulaşamayacaktır. Bu nedenle müzik öğretmenliği programlarında, farklı okul tür ve kademelerine uygun farklı türlerde müzik eğitimi bölümleri ve programları açılması önerilmektedir. Müzik öğretmenliği eğitiminde, öğretmen adaylarının hepsine ilk birkaç yıl genel müzik eğitimi verilerek, sonraki yıllarda tercih edecekleri alanlara göre eğitilip, farklı alan ve kademelerde uzmanlaştırılabilirler.

• "Yeni lisans programlarının yapısı ve getirdiği yenilikler" toplantısında söz alan bölüm temsilcisi ve akademisyenler, kendilerine sorulmadan ve bölümlerin haberleri olmadan bu çalışmanın yapıldığını belirterek programın hazırlanma yöntemini ve içerik değişikliklerini eleştirmişlerdir. Programı hazırlayan kurul üyeleri ise "Müzik Anabilim Dalı başkanlarına ulaşması için önceden Eğitim Fakültesi dekanlarına yazı yazdıklarını buradan anabilim dallarına ulaşmamış ise kendilerinin bunda bir hatalarının bulunmadığını" savunmuşlardır. Ayrıca Antalya'da yapılan 26. Uluslar arası Eğitim Bilimleri Kongresinde lisans programlarının tartışıldığı öne sürülmüştür. MÜZED Genel Başkanı Refik Saydam, bu Kongrenin düzenleme kurulunda yer aldığını ve öğretmenlik lisans programları oturumuna katıldığını söyleyerek, bu kongrede Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yeni lisans programının getirilmemiş olduğunu belirtmiştir (Saydam, 2018). Bundan sonra hazırlanacak programlarda bu ve buna benzer aksaklıkların meydana gelmemesi için müzik öğretmenliği lisans programı için çeşitli çalıştaylar düzenlenmeli ve tüm bölümlerdeki ilgili kişilere ulaşılmış olması sağlanmalıdır. Burada hazırlanan taslak programlar her yönü ile değerlendirilerek tartışılmalıdır. Bu alanda olabildiğince çok sayıda akademiysen, öğretmen, öğretmen adayı ve uzman görüşleri alınarak ülkenin ihtiyaçları ölçüsünde program güncellemelerinin yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye finlandiya ve güney kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi.

Bilir, M. (2003). "Köy enstitüleri sisteminde toplum kalkınması süreci". Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Bahar Sayı:10, pp. 1-15.

Kırçiçek, H., & Yüksel, İ. (2019). "Uygulama akademisyenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili görüşleri". Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (3), pp. 1319-1345.

Okan, S., & Demirkol, P. (2020). "Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine yönelik tutumları". Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Mayıs, Cilt:9, Sayı:2, pp. 174-186.

Saydam, R. (2018). Yeni lisans programlarının yapısı ve getirdiği yenilikler toplantısı. Müzik Eğitimcileri Derneği, Temmuz 13.

Uçan, A. (2016). Atatürk ve köy enstitülerinde müzik eğitimi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

YÖK. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.

YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Yükseköğretim Kurulu.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Müzik Bölümü Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Hüseyin Yılmaz, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, arya36zh@gmail.com

Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye, onur.zahal@inonu.edu.tr

Öz

Müzik eğitiminin temel amacı; öğrencilerin sanata bakış açısını geliştirmek, psikomotor, bilişsel, duyuşsal ve duyumsal becerileri kazanmalarına yardımcı olmak, psikolojik acıdan sosyal ve özel hayatta kendini müzik ile ifade etme becerisi kazandırmak, kendi müziğini tanımak ve tanıtmak, davranışlarında istendik yönde değişim yapabilmek, toplumun değer ve yargılarını benimsemek, gelişen teknoloji ile beraber kültürel açıdan topluma ayak uydurabilmek, toplumun estetik yönüne önem vermek, değişen ihtiyaçlar karşısında problem çözme becerisini geliştirmektir. Bu ifadeler ışığında kişinin problemler karşısında nasıl ve ne yapması gerektiğini bilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın; Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının sosyal problem çözme beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesinde 2019-2020 öğretim yılında Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarından, 45 kişi oluşturmaktadır. Problem çözme becerilerinin belirlenmesi için iki bölümden oluşan kişisel bilgi formu ve ölçek kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı bölge, okunan kitap sayısı gibi bilgilerinden oluşmuştur. İkinci bölümünde ise Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi için, kullanılan ölçekteki elde edilen veriler ışığında t testi ve varyans (ANOVA) analiz yoluyla tablolaştırılarak yorumları yapılmıştır. Araştırma sonucunda müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerileri cinsiyet, aile gelir düzeyi, anne baba eğitim durumu, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyle fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Mezun olunan lise türüne göre sınırda olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Formasyon, Öğretmen Adayı, Problem Çözme Becerisi.

Examining of Problem Solving Skill Levels of Music Department Teacher Candidates Who Received Pedagogical Formation Education

Abstract

The main purpose of music education; it is to develop students' perspective on the arts, helping them acquire knowledge, psychomotor, cognitive, affective, and sensory skills, to gain the ability to express himself with music from psychological pain in social and private life, to recognize and introduce their own music, be able to change their behavior in the desired direction, adopting the values and judgments of the society, keep up with the society in terms of culture with the developing technology, to give importance to the aesthetic aspect of the society, to develop problem solving skills in response to changing needs. In the light of these statements, one needs to know how and what to do in the face of problems.

The purpose of this study; To determine the social problem solving skill levels of teacher candidates, who studied pedagogical formation, music department. The sample of the study consists of 48 candidates from the music department, who studied Pedagogical formation in the 2019-2020 academic year at the Dede Korkut Education Faculty of Kafkas University. A personal information form and a scale consisting of two parts were used to determine problem solving skills. The first part of the form consisted of information such as gender, age, high school type graduated, maternal education level, father's educational status, maternal profession, father's profession, monthly income status of the family, the region where the family lived, and the number of books read.

In the second part, "Problem Solving Skills Scale" adapted to Turkish by Şahin, Şahin and Heppner developed by Heppner and Petersen was used. For the data analysis of the research, in the light of the data obtained in the scale used, t test and variance (ANOVA) analysis will be tabulated and analyzed. As a result of the research, it was concluded that there was no significant difference in the problem solving skills of the music department teacher candidates according to gender, family income level, education level of parents, and the type of high school they graduated. It has been observed that it is borderline according to the type of high school graduated from.

Keywords: Music, Formation, Teacher Candidate, Problem Solving Skills.

Giriş

İlk insanlık tarihinden beri âdemoğlu hayat şartları ile her zaman mücadele içinde olmuştur. Bu mücadelede ise devamlı bir şeyleri çözmek için bir uğraş halini almışlardır. Bundan dolayı insan fıtratında problem çözme, olası durumlarla göğüs germe ve güçlü olmayı, hedefine ulaşmayı kendisine gaye edinmiştir. Bu amaçla her insanın hayatın problemler olmuştur, bu sebeple problemin ne olduğu ne anlama geldiği bilmek gerekir.

Problem, alışık olmadığımız bir durumun, kendi hayatımızda veya yakını olduğu kişi ve çevre için bir tehdit olarak düşündüğü, ani veya yavaş bir şekilde ortaya çıkan ve kişiyi kendi dünyasında bir mutsuzluğa götüren, bireyde stres ve kaygıya neden olan bir terim olarak ifade edilebilir.

Problem, kişinin bir amaca ulaşmada zorluklarla yüz yüze geldiği bir çatışma, kişinin içsel ve dışsal taleplerine tepki verme, baskın olmak veya uyumlu olabilmek olarak ifade edilmiştir (Heppner ve Krauskopf, 1987, D'Zurilla ve Nezu1987, Morgan 1991).

Kılıç ve Koç (2003)'e göre problem hiçi bir değişiklik olmadan "ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir" olarak ifade etmişlerdir (s. 2).Problem, bireyin istemediği sorunlu durumları anlatan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir amaca ulaşmada karşılanan güçlükleri yenme ise, problem çözme becerisi olarak nitelendirilmektedir. Problem çözme becerisi bilginin yanı sıra, yaratıcılık ve çözüm için farklı yollar bulunmasını gerektirir (Yalçın vd. , 2010).

Problem teriminin ne olduğunu konusunda bilim insanları tarafından yapılmış birçok ifade veya tanım bulunmaktadır. Bu ifadelere göre her birey günlük yaşamında problemlerle karşılaşabilir. Karşılaştığı problemlere bir çözüm arayışı içinde olacaklardır. Bu arayışta problem çözme süreci ile başlar. Aşağıda problem çözme becerilerinin ne olduğu, ne süreçlerle anlatıldığı ifade edilecektir.

Günümüzde nüfus yoğunluğu sebebiyle insanlar devamlı birbirleriyle etkileşim halindedirler. Bu durum, kişiler arasında bazı sorunları da ortaya çıkarmaktadır. Toplumlarda, bir bütün oluşturmak ve birliği sağlamak için bu problemleri çözecek yetiye sahip olmaları gerekir (Samancı & Uçan, 2015:153).Problem çözme süreci; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri gerektir. Kişi sorun çözmede bir hedefe ulaşma gayesi içerisinde, belirli araçlar geliştirmeli ve bu sayede engeller ile baş etmiş olur (Ellis ve Siegler, 1994).

Problem çözme, bireylerin eğitim boyutundaki yaşam alanlarında akademik başarıya ve özyeterliğe sahip olabilmeleri yönünde de etkisi bulunan, her zaman kişide olması gereken bir kabiliyetti (Bandura, 1995). Problem çözme, kişinin eğitim hayatının nasıl olduğu ile alakalıdır. Kişi iyi bir eğitimle problem çözmede daha başarılı olabilir. Ebeveynle problem çözmede çocuklarına örnek kişilerdir. Ebeveynler problem çözmede tutumları kendi çocukları önemli derecede etkiler. Kişinin hayat mücadelesinde problem çözme becerileriyle nasıl davranış gösterdiği ile alakalıdır(Forgatch, 1989; 122, Konan, 2013, Tallman, 1970; 101). John Dewey'e göre problem çözme, zaman içerisinde olgunlaşma, belirli bir duruma anlam verme ve neden sonuç ilişkilerini kavrar (Sönmez, 2008). Problem çözmede, kişi öğrenmenin temelini oluşturur, her sorun için bir yaklaşım geliştirir ve tahmin ettiği sorunlar için nasıl çözüm bulabileceğini öğrenirler (Aydoğan & Ömeroğlu, 2004).

Kişi problem çözmenin ne olduğunu bilmelidir. Problemi doğru bilmek doğru bir çözüme ulaştırır, çözümler ile ilgili nasıl davranması gerektiğini planlanmalıdır. Problem çözme sürecinde kişinin tutumu her yönüyle çok önemlidir. (Yıldız ve Kurtuldu, 2014).Öğretmenlerin, tüm yaşamları boyunca problem çözme yetisinin olması, kendi öğrencilerinin hayatlarının her alanında karşılaşabilecekleri güçlükler karşısında dik durmaya sahip olurlar (Bandura, 1995).Müzik öğretmenleri ve adayları, öğrencilerle yapılan etkinlikler de problem çözme becerileri sahip olmalıdır (Yazıcı, 2016).

Müzik eğitiminin öncelikli kazanımları arasında, bireylerin problem durumları karşısında yaratıcı çözüm önerileri geliştirmelerinin sağlanması gelmektedir. Bu sebeple, eğitim alan bireylerin yaratıcı düşünmeleri sağlanarak öğrenci merkezli bir eğitim yapılmalıdır. Problem durumlarında bireylerin sabit bir çözüm yolu üretmelerindense, farklı çözüm yolları bulmaları için öğrenme ortamları mümkün olduğunca zengin hale getirilmelidir (Küpana, 2016).

Yazıcı (2013)' e göre problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, müzik öğretmenleri ve öğretmen adayları; Bir problem durumunun negatif ve pozitif yönlerini belirleyebilme. Problemin çözümüne ilişkin karar alma sürecinde tüm olasılıkları göz önünde bulundurma. Problemin çözümünde harekete geçmenin kısa, orta ve uzun vadedeki sonuçlarını görebilme. Hedef belirleme, hedefe odaklanma ve hedefleri öncelik sırasına koyma gibi ifadelerde bulunmuşlardır.

Yukarı da açıklanan ifadelerde ışığında araştırmanın problem cümlesi ve problem alt cümleleri oluşturulmuştur

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin nasıl olduğu amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeyleri;

- Cinsiyete,
- Anne- baba eğitim düzeyine,
- Anne-baba meslek durumuna,
- Aile gelir düzeyine,
- Mezun oldukları lise türüne,
- Yaşadığı bölgeye,
- Problem çözme düzeylerinin cinsiyet, anne- baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu, aile gelir düzeyi, mezun oldukları lise türü, yaşadığı bölge için güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol alt boyutlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni/Modeli

Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri nasıl olduğunun araştırılması amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır" (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 eğitim-öğretimde Kafkas üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış. Kolayda örnekleme, hali hazırda var olan öğeler içerisinden yeteri sayıda öğeyi örneklem olarak belirler (Singleton & Straits, 2005). Örneklem seçiminde 45 öğretmen adayına uygulanmıştır. Yaş ortalaması 27.24'tür.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, iki bölümden oluşan kişisel bilgi formu ve ölçek kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık gelir durumu, ailenin yaşadığı bölge, okunan

kitap sayısı gibi bilgilerinden oluşmuştur. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise "Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 6'lı likert tarzında (Her zaman, Çoğunlukla, Sık Sık, Arada Sırada, Ender Olarak, Hiçbir Zaman) olup 35 maddeden oluşmaktadır. Puanlamada 9, 22, 29 puanlama dışı bırakılır. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. Ölçekten alınacak en düşük puan 32 ve En yüksek puan 196 dır. 1,2,3,4,11,13,14,15, 17,21,25,26,30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanır. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir" (Koçyiğit, 2011).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS paket program kullanılmış. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın normallik varsayımlarına için çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri -2 ve +2 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. -2 ve +2 değerleri verilerin normal dağılımda olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2015). Problem çözme becerisinin çarpıklık ve basıklık değerleri normal olarak çıkmıştır. Problem çözme becerisinde çarpıklık değeri -.123, basıklık değeri -.789'dur. Bu değerler çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri -2 ve +2 değerleri arasında olduğundan normal olduğu söylenilebilir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerine ait bulgu ve yorumları yapılmıştır.

Birinci alt problem cümlesinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Müzik Bölümü Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Düzeylerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	13	87,46	20.80	43	-1.03	,305
Erkek	32	93,03	15.57			

Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemektedir, t(43)= -1.03, p<.305. Kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ($\bar{x}$ = 87,46), erkek öğretmen ($\bar{x}$ = 93,03) adayları ile benzerlik göstermemektedir. Bu bulgu pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin cinsiyetine arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İkinci alt problem cümlesinde, Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin anne meslek durumu göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Anne Meslek Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	195,925	5	39,185	,133	,984	yok
Gruplar içi	11523,052	39	295,463			
Toplam	11718,978	44				

Tablo 2 incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin anne meslek durumu anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (F= ,133; P<,984) görülmektedir. Diğer bir ifade ile Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin anne meslek durumu anlamlı olarak değişmemektedir.

Üçüncü alt problem cümlesinde pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri arasında baba meslek durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Baba Meslek Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1113,404	5	222,681	,819	,544	yok
Gruplar içi	10605,573	39	271,938			
Toplam	11718,978	44				

Tablo 3 incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin baba meslek durumu anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (F= ,819; P<.544) görülmektedir. Diğer bir ifade ile Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin baba meslek durumu anlamlı olarak değişmemektedir.

Dördüncü alt problem cümlesinde pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri arasında anne eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1924,644	4	481,161	1,965	,118	yok
Gruplar içi	9794,333	40	244,858			
Toplam	11718,978	44				

Tablo 4 incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin anne eğitim durumu anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (F= 1,965 P<,118) görülmektedir.

Beşinci alt problem cümlesinde pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri arasında baba eğitim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1603,454	5	320,691	1,236	,311	yok

Gruplar içi	10115,524	39	259,372			
Toplam	11718,978	44				

Tablo 5 incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin baba eğitim durumu anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (F= 1,236; P<,311) görülmektedir.

Altıncı alt problem cümlesinde pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri aile gelir düzeylerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Aile Gelir Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1039,207	4	259,802	,973	,433	yok
Gruplar içi	10679,771	40	266,994			
Toplam	11718,978	44				

Tablo 6 incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin aile gelir durumu anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (F= ,973; P<,433) görülmektedir.

Yedinci alt problem cümlesinde pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1167,742	3	389,247	1,513	,226	yok
Gruplar içi	10551,235	41	257,347			
Toplam	11718,978	44				

Tablo 7 incelendiğinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre sınırda kaldığı ve anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (F= 1553; P<,226) görülmektedir. Diğer bir ifade ile Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak değişmemektedir.

Sekizinci alt problem cümlesinde pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisi düzeyleri ailenin yaşadığı bölgeye göre t testi sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Ailenin Yaşadığı Bölgeye Göre t testi sonuçları

Yaşadığı Yer-Bölge	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kars	10	96.20	11.60	43	1.051	,299
Diğer	35	90.05	17.33			

Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin ailenin yaşadığı yere göre manidar bir farklılık göstermemektedir, t(43)= 1.051, p<.299. Yaşadığı yeri Kars olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ($\bar{x}$ = 96.20), diğer olan ($\bar{x}$ = 90.05) adayları ile çok az benzerlik göstermektedir. Bu bulgu pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin yaşadığı yere göre anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Dokuzuncu alt problem cümlesinde, pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme düzeylerinin cinsiyet, anne- baba eğitim düzeyi, anne-baba meslek durumu, mezun oldukları lise türü, yaşadığı bölge için güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol alt boyutlarına göre anlamlı bir fark olmazken, anlamlı farkın olduğu aile gelir düzeyinin kişisel kontrol alt boyutunda anlamlı fark çıkmıştır.

Tablo 9a.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Güven, Yaklaşma-Kaçınma ve Kişisel Kontrol Alt Boyutlarının Aile Gelir Düzeyine İlişkin Betimleyici İstatistik

Değişkenler	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Güven	Asgari ücret altında (1)	5	25,20	11,58
	Asgari ücret (2)	4	25,50	5,44
	1500 ve 2000 arası (3)	9	25,55	10,02
	2001 ve 2300 arası (4)	10	26,00	5,79
	2301 ve yukarısı (5)	17	23,00	7,38
	Toplam	45	24,6444	7,80488
Yaklaşma-Kaçınma	Asgari ücret altında (1)	5	42,80	7,32
	Asgari ücret (2)	4	40,75	4,34
	1500 ve 2000 arası (3)	9	33,88	7,25
	2001 ve 2300 arası (4)	10	41,80	6,47
	2301 ve yukarısı (5)	17	39,17	6,17
	Toplam	45	39,24	6,86
Kişisel Kontrol	Asgari ücret altında (1)	5	16,60	4,27
	Asgari ücret (2)	4	18,00	3,26
	1500 ve 2000 arası (3)	9	15,55	1,94
	2001 ve 2300 arası (4)	10	18,20	3,39
	2301 ve yukarısı (5)	17	14,94	1,85
	Toplam	45	16,24	2,93

Tablo 9a'da aile gelir düzeyine göre problem çözme düzeylerinin alt boyutları olan güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol düzeylerinin ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları verilmiştir. Tablo 9a'da aile gelir düzeyi problem çözme becerileri alt boyutları olan yaklaşma-kaçınma 2001 ve 2300 arası gelir düzeyi ($\bar{X}\bar{X}$= 41.80) en yüksekken, aile gelir düzeyi problem çözme becerileri alt boyutları olan kişisel kontrol 2300 ve yukarısı gelir düzeyi ($\bar{X}\bar{X}$=14.94) en düşüktür. Problem çözme becerisi aile gelir düzeyi güven toplam ($\bar{X}\bar{X}$=26.00), yaklaşma kaçınma ($\bar{X}\bar{X}$=41.80) ve kişisel kontrol ($\bar{X}\bar{X}$=18.20) alt boyutlarında ise aile gelir düzeyi 2001 ve 2300 arası en yüksek ortalamaya sahiptir.

Tablo 9b .

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Alt Boyutlarından Kişisel Kontrol Aile Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Güven	Gruplararası	76,289	4	19,072	,293	,881	-
	Gruplariçi	2604,022	40	65,101			
	Toplam	2680,311	44				
Yaklaşma-Kaçınma	Gruplararası	395,802	4	98,950	2.355	.070	-
	Gruplariçi	1680,509	40	42,013			
	Toplam	2076,311	44				

Kişisel kontrol	Gruplararası	84,348	4	21,087	2,869	.035**	3-4, 5-3,
	Gruplariçi	293,963	40	7,349			5-2, 4-5,
	Toplam	378,311	44				

**p<.05

Tablo 9b'de problem çözme becerileri toplam ve alt boyut düzeylerinin aile gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin problem çözme düzeyleri güven puanı (F4-40= .293, p>.05) ve yaklaşma-kaçınma (F4-40=2.355, p>.05) alt boyut puanları arasında aile gelir düzeyi durumuna göre manidar fark olmadığını görülmüştür. Fakat öğrencilerin problem çözme düzeyleri kişisel kontrol puanı (F4-40=2.869, p<.05) alt boyutu aile gelir düzeyi anlamlı olarak fark ortaya çıkmıştır.

Tablo 9b'de LSD post hoc testi sonuçlarına göre farkın kaynağı problem çözme düzeylerin kişisel kontrol için 3 (1500-2000 arası) -4 (2001-2300 arası), 5 (2001-2300arası) –3 (1500-2000 arası), 5 (2301 ve yukarısı)-2 (asgari ücret) ve (2301 ve yukarısı)-5 (2001-2300 arası) grupları arasındadır.

Sonuç, Tartışma Öneriler

Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme beceri düzeylerini bakılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bakıldığında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç da pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının cinsiyete göre manidar farklılık olmaması cinsiyetin öneminin olmadığı olarak düşünülebilir. Güçray (2003), Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009) Çevik (2011), Çevik ve Özmanden (2013), Genç ve Kalafat (2007), Ünüvar (2003), Polat (2008), İnel vd. (2011), Kuloğlu ve Arı, (2014) yaptığı araştırmada problem çözme becerisinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre problem çözme düzeylerine bakıldığında, problem çözme becerisinde arasında anne eğitimim arasında manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç göstermektedir ki anne eğitim durumunun problem çözme de önemli olmadığı sonucu çıkmıştır. Genç ve Kalafat (2007) yaptığı araştırmada anne eğitiminin problem çözme becerilerinde etkili olmadığı sonucu çıkmıştır. Fakat, Güçray'ın (2003), Kapıkıran ve Fiyakalı (2006)'nın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmada anne eğitiminin önemli olduğu sonucu çıkmıştır.

Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre problem çözme düzeylerine bakıldığında, problem çözme becerisinde arasında baba eğitimi arasında manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç göstermektedir ki baba eğitim durumunun problem çözme de önemli olmadığı sonucu çıkmıştır. Korkut (2002), Ünüvar (2003), Polat(2008), yaptığı araştırmaya göre anne babanın eğitiminde problem çözme etkisinin olmadığını vurgulamıştır.

Pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının anne ve baba meslek durumuna göre, yaşadığı bölgeye göre ve mezun oldukları lise türüne problem çözme düzeylerine bakıldığında, problem çözme becerisinde arasında manidar bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç göstermektedir ki yukarıdaki değişkenlerin problem çözme de etkili olmadığı sonucu çıkmıştır. Yıldırım, Özkahraman, Sarıkaya (2014), Uysal ve Manavoğlu 2019'nun yaptıkları çalışma ile aynı sonucun çıktığını söyleyebiliriz.

Araştırma sonucunda aile gelir düzeyine göre problem çözme düzeylerinin alt boyutları olan güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol düzeylerinin aile gelir düzeyi problem çözme becerileri alt boyutları olan yaklaşma-kaçınma gelir düzeyi en yüksekken, aile gelir düzeyi problem çözme becerileri alt boyutları olan kişisel kontrol gelir düzeyi en düşüktür (Tablo 9a- tablo 9b). Aile gelir düzeyi alt boyutu kişisel kontrol durumunda problem çözme düzeyleri çözümlere daha iyi yaklaştığını söylenilebilir. Elkin ve Karadağlı (2015), Ilıman (2017) yaptıkları çalışmalarında aile gelir düzeyinin problem çözme becerilerinde her hangi bir etki olmadığını söylemişlerdir

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon eğitimi alan müzik bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yapılan değişkenlere göre problem çözme beceri düzeyleri arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde problem çözmede farklı yöntemler bulunması önerilebilir. Problem çözme becerilerinin cinsiyet, annenin ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir durumu, mezun olunan lise türü ve öğrencinin yaşadığı yerin puanlarına göre aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Fakat Koç ve ark (2015), yapılan bazı çalışmalar ise problem çözme becerileri üzerinde sosyo-demografik özelliklerin etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

Aydoğan, Y. & Ömeroğlu, E. (2004). Erken çocukluk döneminde genel problem çözme becerilerinin kazandırılması. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2, s. 458-468, Kuşadası.

Büyüköztürk, Ş.(2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Bingham, A. (1976). Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi. (çev. A. Ferhan Oğuzkan) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 215-226.

Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri. Kastamonu Eğitim Dergisi.19(3), 1003-1012.

Çevik, D. B. ve Özmaden, M. (2013). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. Eğitim ve Araştırmaları Dergisi.2(3), 270-275.

D'Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (1987). The Heppner and Krauskopf Approach : A model of personal problem solving or social skills? Journal of Counseling Psychology, 15 (3), 463-470.

Elkin N, Karadağlı F. (2015). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. 1:11-18.

Ellis, S. & Siegler, R.S. (1994) Development of problem solving. Thinking and Problem Solving-Handbook of perception and cognition (Sternberg, R.J.), Academic Press, USA. 336–363.

Forgatch, S. M. (1989). "Patterns And Outcome İn Family Problem Solving: The Disrupting Effect Of Negative Emotion." Journal Of Marriage And Family, 51 (1), 115–124.

Genç, S. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (22) , 10-22. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133002

Güçray, S. (2003). "The Analysis Of Decision Making Behaviors And Perceived Problem Solving Skills İn Adolescents." The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 2 (2), Article 5.

Heppner, P.P. ve Krauskopf, C.J. (1987). An information- processing approach to personal problem solving. The Counseling Psychologist, 15, 371-447.

Ilıman, AY. (2017). Klasik ve Entegre Eğitim Modeli ile Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinde Problem Çözme Becerisi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

İnel, D., Evrekli, E.ve Türkmen, L.(2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmebecerilerinin araştırılması. Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi.29, 167-178.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Basımevi.

Kapıkıran, N. Ve Fiyakalı, C.(2005). Lise Öğrencilerinde Akran Baskısı ve Problem Çözme, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (18) , 11-17 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133046

Koçyiğit, S.(2011). Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Koç Z, Koyuncu S, Sağlam Z. Sağlık yüksekokulu hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve etkileyen faktörler. HEAD. 2015;12(1):41-50.

Korkut, F. (2002). "Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177–184.

Kuloğlu, A. ve Arı, Ü. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi.4(8), 94-109.

Küpana, M. N, (2016), "Yaratıcı problem çözme ve müzik eğitimi", Online Journal Of Music Sciences, 1(1), 44-58.

Kılıç, A. Ve Koç, M. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Düzeylerinin Mesleki Eğitim Programları Açısından Karşılaştırılması." N.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1–17.

Polat, R.H. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Düşünme İhtiyacına Göre Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Samancı, O., Uçan, Z. (2015). XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi s. 152 – 162, 2015

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). Resmi Gazete: (Sayı: 27260). Erişim: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm.

Morgan, C.T. (1991). Psikolojiye giris. (Ed. S.Karakas), Ankara: Meteksan Ltd. Sti.

Sönmez, V. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. Cognitive Therapy and Research, 17(4), 379-396.

Tallman, I. (1970). "The Family As A Small Family Group." Journal Of Marriage And Family, 31 (1), 94–104.

Uysal, N., Manavoğlu, B. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(1), 1-5.

Ünüvar, A. (2003). Çok Yönlü Algılanan Sosyal Desteğin 15-18 Yaş Arası Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisine ve Benlik Saygısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yazıcı, T. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme ve Sosyal Becerileri. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:25 No:1 299-314

Yalçın, B. ; Tetik, S. ; Açıkgöz, A , (2010), "Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma", Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi Cilt: 2(2010), Sayı: 2, 19-27.

Yazıcı, T, (2013), "Problem çözme becerisinin müzik eğitimine etkisi", VI. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi-USBEK'13, 1-21.

Yıldız, Y. ve Kurtuldu, M. K. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. İnternational journal of social science.28, 525-535.

Yıldırım B, Özkahraman ŞK, Sarıkaya SK. (2014). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ile öğrenme biçemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. 3(3):859-882.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Eğitiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tuğba Aksoy, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, tugbaerenaksoy@gmail.com

Öz

Bu çalışma okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim veren öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımını tercih edip etmedikleri, hangi teknolojik araçları kullandıkları ve teknolojinin etkili olduğunu düşünüp düşünmedikleri sorgulanmıştır. Okul öncesi dönemindeki çocuklar gelişmeye çok açık bireylerdir. Bu sebeple onların bu hassas dönemde teknoloji ile tanıştırılmaları önem taşımaktadır. Bunu yapmakla görevli olan öğretmenler hem teknolojiye bakış açıları hem de becerileri açısından bunu yapmaya uygun olmalıdırlar. Çalışma 40 öğretmen üzerinden yapılmıştır. Bunların 1'i erkek, 39'u kadındır. Veri toplama 17 sorudan oluşan bir anket ile yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının teknolojik araç kullanımı eğitimi sahibi olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu eğitimde teknoloji kullanımının gerekli olduğunu düşünmektedir. En çok kullanılan araçların bilgisayar ve projeksiyon, teknolojik araçlarla en çok yapılan etkinlikler ise çizgi film izletmek, dijital hikaye okumak ve müzik dinlemektir. Öğretmenlerin görüşlerine göre dil ve bilişsel gelişime katkı yapan teknolojik eğitim araç gereçleri aynı zamanda öğrenmeye ilgiyi arttırıp bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadırlar. Ancak, bu şekilde öğrenmenin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine zarar verebileceğini düşünen öğretmenler de vardır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Teknoloji, Öğretmen Görüşleri

Giriş

Çağımızda teknoloji daha önceden tahayyül edilemeyecek seviyelere gelmiştir. Bunun sonucu olarak bütün insanların hayatında teknoloji çok önemli yer kaplamaktadır. Hayat standardını arttırıp yaşamı kolaylaştıran teknoloji bilgiye ulaşımı da kolaylaştırmaktadır. Bilgiye ulaşılabilecek mecralar giderek çeşitlenmiştir. Günümüzün çocukları teknolojinin bu kadar önemli olduğu bir dünyanın içine doğmuşlardır. Bu çocukların birçoğu akıllı telefon, bilgisayar ve tabletlere sahiptirler ve bunları sürekli kullanmaktadırlar. Dolayısıyla teknolojik uyaranlara tepki verir hale gelmişlerdir. Bu çocukların oynadıkları oyunlar, çevreleriyle iletişimleri ve sosyal yaşamları teknoloji çevresinde şekillenmiştir. Bu durum, okullarda verilen eğitimin bu araçları daha iyi eğitim verebilmek için kullanmasını zorunlu kılmıştır. Bu aynı zamanda bir fırsat olarak da değerlendirilmelidir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar çevreye karşı çok meraklı ve duyarlı oldukları bir çağ yaşamaktadırlar. Bu çocukların teknolojik cihazlara büyük ilgi göstermeleri son derece normaldir. Bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar renkli, canlı ve hareketli ekranlarıyla bu çocukların ilgisini çekerler. Bunların interaktif yapısı da doğru ile yanlışa verdikleri tepkilerin ayarlanarak bir eğitim aracı haline getirilmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımının dolayısıyla öğrencilerin derse ilgilerini, motivasyonlarını ve performanslarını arttıracağı açıktır.

Teknoloji ile öğrenmeye açık olan okul öncesi dönemindeki çocuklar bu şekilde öğrenmeye yönelmeleri için öğretmenlerinin onlara rehberlik etmesine ihtiyaçları vardır. Bunun gerçekleşmesi için öğretmenlerin yeterince kalifiye olması gerekmektedir. Ancak en az bunun kadar önemli bir husus da öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarının olumlu olması gerekliliğidir. Okul öncesi öğretmenleri teknolojinin eğitimde fayda sağlayabileceğine inanmalıdırlar. Ayrıca okul öncesi eğitimde teknolojik cihazların ve yöntemlerin dizayn edilebilmesi için onları kullanacak öğretmenlerin görüşleri önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu öğretmenlerin cihazlar ve yöntemler hakkında ne düşündükleri, hangilerini işlerinde kullandıkları ve hangilerini yararlı buldukları önem taşımaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji konusundaki tutumları ve bu bağlamda yaptıkları uygulamalar araştırılmıştır. 40 öğretmen üzerinden yürütülen çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır.

Yöntem

Araştırma, genel tarama modellerinden tekil tarama modeli çerçevesinde betimleyici bir araştırma yöntemiyle tamamlanmıştır. Betimleyici araştırmalar; bir olay, durum ya da olguyu, olduğu biçimiyle inceleyip

gözlemlemeyi ifade etmektedir. Bu araştırmada da, okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, olduğu gibi ele alınmış ve raporlanmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada kullanılacak hipotezler şu şekildedir:

H1. Öğretmenlerin meslek kıdem yılı ile sınıfta teknolojik araç kullanma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2. Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubu aralığı ile teknoloji kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3. Öğretmenlerin teknolojik araç kullanımı ile ilgili eğitim alma durumları ile sınıfta teknolojik araç kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışma Grubu

Diyarbakır ili Bağlar ilçesinde görev yapan 40 okul öncesi öğretmen olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken Bağlar ilçesini genellemek amacıyla basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2019 yılında yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla anket kullanılmıştır. Anket araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup ankette; öğretmenlerin cinsiyetleri, meslekteki kıdemleri, eğitim durumları, çalıştıkları okul türü, teknolojik araç kullanımı eğitimi, eğitim verilen çocukların yaş grubu ve eğitimde teknolojik araç kullanımı ile ilgili sorular sorulmuştur. Anket formu tek bölümden ve 17 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların 15'i çoktan seçmeli, 2'si açık uçludur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, IBM SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin elde edilen bulgular gösterilmiş olup daha sonrasında teknolojik araç kullanımı ile ilgili sorulan sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Son olarak araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla "ki kare testi" kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	39	97,5
Erkek	1	2,5
Meslekteki Kıdem Yılı		
1-5 yıl	15	37,5
6-10 yıl	20	50,0
11 yıl ve üzeri	5	12,5
Eğitim Durumu		
Ön lisans mezunu	4	10,0
Lisans mezunu	34	85,0
Yüksek lisans mezunu	2	5,0
Çalışılan Okul Türü		
MEB'e bağlı anaokulu	33	82,5
MEB'e bağlı anasınıfı	6	15,0
MEB'e bağlı uygulama sınıfı	1	2,5

Teknolojik Araç Kullanımı Ile Ilgili Eğitim Alma Durumu		
Evet	27	67,5
Hayır	13	32,5
Eğitim Verilen Çocukların Yaş Grubu Aralığı		
36-48 ay	7	17,4
48-60 ay	20	50,0
60-72 ay	9	22,5
Karma yaş grubu	4	10,0

Kişisel bilgilere ilişkin frekans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %97,5'inin kadın, %2,5'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %37,5'inin 1-5 yıllık kıdemleri varken, %50'sinin 6-10 yıllık, %12,5'inin ise 11 yıldan uzun süreli kıdemleri vardır. Öğretmenlerin %10'u ön lisans mezunu iken, %85'i lisans, %5'i ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %82,5'i MEB'e bağlı anaokulunda çalışırken, %15'i MEB'e bağlı anasınıfında, %2,5'i ise MEB'e bağlı uygulama sınıfında çalışmaktadır. Öğretmenlerin %67,5'i meslek hayatlarında teknolojik araç kullanımı ile ilgili bir eğitim aldığını belirtirken, %32,5'i böyle bir eğitim almadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %17,4'ü 36-48 aylık çocuklara eğitim verirken, %50'si 48-60 aylık, %22,5'i 60-72 aylık, %10'u ise karma yaş grubuna eğitim vermektedir.

Tablo 2.

Eğitimde Teknolojik Araç Kullanımına İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.

	Frekans	**Yüzde**
Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknolojik araçlar (tablet, dizüstü bilgisayar vb.) kullanılmalı mıdır?		
Evet	33	82,5
Hayır	7	17,5
Sınıfınızda teknolojiyi ne sıklıkla kullanırsınız?		
Hiç kullanmam	1	2,5
Nadiren kullanırım	17	42,5
Her gün kullanırım	22	55,0
Eğer kullanıyorsanız aşağıdaki teknolojik araçlardan hangilerini tercih ediyorsunuz?		
Televizyon	4	10,0
Bilgisayar	28	70,0
Projeksiyon	31	77,5
Akıllı Tahta	7	17,5
Sınıfta teknolojik araçları ne amaçla kullanırsınız?		
Çocuklara çizgi film izletmek için	19	47,5
Çocuklara müzik dinletmek için	27	67,5
Çocuklara dijital hikaye okumak için	19	47,5
Diğer	18	45,0
Sınıfta teknolojik araçları (tablet, dizüstü bilgisayar vb.) kullanma süreniz nedir?		
5-20 dakika	15	62,5
20-40 dakika	25	37,5
Günlük planlarınızda teknolojiyi hangi tür etkinliklerinizde kullanıyorsunuz?		
Oyun etkinliği	28	70,0
Müzik etkinliği	36	90,0
Türkçe-dil etkinliği	28	70,0
Matematik etkinliği	14	35,0
Sanat etkinliği	8	20,0
Fen etkinliği	12	30,0
Sınıfta teknolojik araçları çocuklar kullanabiliyor mu?		
Evet	8	20,0
Hayır	32	80,0

Eğitimde teknolojik araç kullanımına ilişkin frekans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %82,5'inin okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknolojik araçların kullanılması gerektiğini düşündüğü bulunmuştur. Öğretmenlerin %2,5'i sınıfta teknoloji hiç kullanmadığını belirtirken, %42,5'i nadiren, %55'i ise her

gün kullandığını belirtmiştir. Teknolojik araç olarak televizyon öğretmenlerin %10'u tarafından tercih edilirken, bilgisayar %70'i tarafından, projeksiyon %77,5'i tarafından, akıllı tahta ise %17,5'i tarafından tercih edilmektedir. Öğretmenlerin %47,5'i teknolojik araçları sınıfta çocuklara çizgi film izletmek için, %67,5'i müzik dinletmek için, %47,5'i dijital hikaye okumak için, %45'i ise diğer amaçlara yönelik kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %62,5'i sınıfta teknolojik araçları 5-20 dakika süreyle kullandığını belirtirken, %37,5'i 20-40 dakika arası süreyle kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %70'i günlük planlarında teknolojiyi oyun etkinliği için kullanırken, %90'ı müzik etkinliği, %70'i Türkçe-dil etkinliği, %35'i matematik etkinliği, %20'si sanat etkinliği, %30'u ise fen etkinliği için kullandığını belirtmiştir. Sınıfların %20'sinde çocuklar teknolojik araçları kullanabilirken, %80'inde kullanamamaktadır.

Tablo 3.

Eğitimde Teknolojik Araç Kullanımında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans Analizi Sonuçları.

	Frekans	**Yüzde**
Teknoloji ile eğitimin, çocukların hangi gelişim alanlarını desteklediğini düşünüyorsunuz?		
Motor gelişimi	11	27,5
Dil gelişimi	33	82,5
Sosyal-duygusal gelişim	19	47,5
Öz bakım becerileri	6	15,0
Bilişsel gelişim	30	75,0
Teknoloji ile eğitimin, çocukların hangi gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini düşünüyorsunuz?		
Motor gelişimi	6	15,0
Dil gelişimi	3	7,5
Sosyal-duygusal gelişim	22	55,0
Öz bakım becerileri	3	7,5
Bilişsel gelişim	6	15,0

Eğitimde teknolojik araç kullanımında öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin %27,5'i teknoloji ile eğitimin çocukların motor gelişimini desteklediğini düşünürken, %82,5'i dil gelişimini, %47,5'i sosyal-duygusal gelişimini, %15'i öz bakım becerilerini, %75'i ise bilişsel gelişimini desteklediğini düşünmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin %15'i teknoloji ile eğitimin çocukların motor gelişimini olumsuz etkilediğini düşünürken, %7,5'i dil gelişimini, %55'i sosyal-duygusal gelişimini, %7,5'i öz bakım becerilerini, %15'i ise bilişsel gelişimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Araştırmada bunun yanı sıra öğretmenlere okul öncesi dönemindeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımını sağlıklı ve güvenli bulup bulmadıkları ve teknoloji kullanımının çocukların öğrenme hızına olan etkileri sorulmuştur. Elde edilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu teknoloji çağında olduğumuzdan dolayı çocukların teknolojiden uzak kalmamaları gerektiğini, teknoloji kullanımının çocuğun eğitime katkı sağladığını, eğitici videolar, görsel ve işitsel materyallerin çocukların gelişimini desteklediğini düşünmektedir. Öte yandan öğretmenler, teknoloji kullanımının öğretmen kontrolünde olması gerektiğini, çocukların bu konuda serbest bırakılmaması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımının çocukların öğrenme hızına olan etkileri incelendiğinde ise öğretmenler görsel ve işitsel materyallerle desteklenen eğitimin hafızada daha çok kaldığını ve bu durumun öğrenme hızını olumlu etkilediğinden bahsetmiştir. Ayrıca teknolojik araçların çocukların ilgisini daha çok çektiği için daha hızlı ve sıkılmadan öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Genel olarak görsellikten kaynaklı olarak çocukların daha hızlı ve daha kalıcı öğrendiği öne sürülmüştür. Öte yandan öğretmenler, teknoloji kullanımının çocukların öğrenme hızını olumlu etkilemesi için teknolojinin çocuklara faydalı olacak eğitici içeriklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklara vakit geçirme amaçlı sunulan çizgi film benzeri içeriklerin faydadan çok zararı olabileceğinden bahsedilmiştir.

Tablo 4.

Hipoteze Yönelik Ki-Kare Analizi Sonuçları.

Meslekteki kıdem yılı	Sınıfta teknolojik araç kullanma süresi		X^2	p
	5-20 dakika	20-40 dakika		
1-5 yıl	10	5		
6-10 yıl	13	7	3,164	,367
11 yıl ve üzeri	2	3		

Araştırmanın birinci hipotezi "Öğretmenlerin meslek kıdem yılı ile sınıfta teknolojik araç kullanma süresi arasında anlamlı bir ilişki vardır." şeklindedir. Bu hipotezi test etmek için yapılan ki kare analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin meslek kıdem yılı ve sınıfta teknolojik araç kullanma süresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir, X2 = 3,164, p < ,05. Bu sonuca göre birinci hipotez reddedilmiştir.

Tablo 5.

Hipoteze Yönelik Ki-Kare Analizi Sonuçları.

Yaş grubu aralığı	Teknoloji kullanım sıklıkları			X^2	P
	Her gün	Nadiren	Hiç		
36-48 ay	4	3	0		
48-60 ay	11	8	1	1,115	,981
60-72 ay	5	4	0		
Karma	2	2	0		

Araştırmanın ikinci hipotezi "Öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubu aralığı ile teknoloji kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır." şeklindedir. Bu hipotezi test etmek için yapılan ki kare analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubu aralığı ile teknoloji kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir, X2 = 1,115, p < ,05. Bu sonuca göre ikinci hipotez reddedilmiştir.

Tablo 6.

Hipoteze Yönelik Ki-Kare Analizi Sonuçları.

Teknolojik araç kullanımı ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknolojik araçlar kullanılmalı mıdır?		X^2	P
	Evet	Hayır		
Evet	23	4	,415	,662
Hayır	10	3		

Araştırmanın üçüncü hipotezi "Öğretmenlerin teknolojik araç kullanımı ile ilgili eğitim alma durumları ile sınıfta teknolojik araç kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır." şeklindedir. Bu hipotezi test etmek için yapılan ki kare analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin teknolojik araç kullanımı ile ilgili eğitim alma durumları ile sınıfta teknolojik araç kullanma durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir, X2 = ,415, p < ,05. Bu sonuca göre üçüncü hipotez reddedilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının teknolojik araç kullanımı ile ilgili eğitim aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknolojik araçların kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Teknolojik araç kullanımında genellikle bilgisayar ve projeksiyonun tercih edildiği görülürken, bu teknolojik araçlar genellikle çocuklara müzik dinletmek için kullanılmakta, bunun yanı sıra çizgi film izletmek ve dijital hikâye okumak için de kullanılmaktadır. Öğretmenlerin yarıya yakını ise teknolojik araçları hem eğitim amaçlı hem de diğer amaçlar için kullandığını belirtmiştir. Sınıfta teknolojik araçların kullanımının 40 dakikayı geçmediği görülmektedir. Günlük planlarda ise öğretmenlerin teknolojiyi genellikle müzik, oyun ve Türkçe-dil etkinliklerinde kullandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra sınıfların büyük çoğunluğunda teknolojik araçları çocuğun kullanmadığı, bu araçların öğretmen kontrolünde olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, teknoloji ile eğitimin çocukların en çok dil ve

bilişsel gelişimine etki edeceğini düşünürken, sosyal ve duygusal gelişim açısından da olumsuz etkileyebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretmen kontrolünde olduğu sürece çocukların eğitiminde teknoloji kullanımının sağlıklı ve güvenli bulduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler, eğitici amaçla kullanıldığı sürece teknolojik araç kullanımının görsel ve işitsel materyal bolluğundan dolayı çocukların öğrenme hızını artıracağını ve bu şekilde öğrenmenin daha eğlenceli ve kalıcı olacağını düşünmektedirler.

Araştırma hipotezlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise öğretmenlerin meslek kıdem yılı ile sınıfta teknolojik araç kullanma süresi arasında, eğitim verdikleri yaş grubu aralığı ile teknoloji kullanım sıklıkları arasında ve teknolojik araç kullanımı ile ilgili eğitim alma durumları ile sınıfta teknolojik araç kullanma durumları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı tespit edilmiştir.

Erdoğan (2009), yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklar için satranç eğitiminde geleneksel ve bilgisayar bazlı öğrenme tekniklerini karşılaştırmıştır. Konya'da toplam 40 anasınıfı öğrencisinin örneklemi oluşturduğu çalışmada, bilgisayar destekli öğrenme yöntemlerinin uygulandığı öğrencilerin geleneksel yöntemlerle satranç öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. İstatistiklerin yanı sıra bilgisayar ile satranç öğrenen öğrencilerin derslere daha severek katıldığı ve daha keyifli zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Satranç öğrenmenin en çok bilişsel gelişimi ilgilendirdiği düşünüldüğünde, çalışmamızda yer alan öğretmenlerin bilgisayarlı eğitimin bilişsel becerileri geliştireceği yönündeki görüşlerinin yerinde olduğu söylenebilir.

Tekcan (2009), öğrenme hızının en yüksek olduğu 3-6 yaş arasındaki çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri için kabul edilen pedagojik yaklaşımların bilgisayar destekli okul öncesi eğitiminde çocukların Türk milli unsurlarını kullanımını araştırmıştır. Bu dönemdeki çocukların öğrenmesinin en hızlı oyunlarla gerçekleşeceğini belirten Tekcan, bu oyunların çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini de incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitiminde bilgisayar kullanımının çocuk eğitimine büyük katkısı olduğu, bilgisayar destekli uygun eğitim programlarının geliştirilebileceği belirtilmiş ve bir tasarı oluşturulmuştur. Tasarıda, Türk kültürünün en önemli ögelerinden olan Nasreddin Hoca ve Keloğlan ile ilgili bilgisayar destekli görselleştirme ve animasyonların çocuklar üzerinde daha kalıcı etkiler bıraktığı görülmüştür. Tekcan'ın öğrenmenin kalıcı olduğunu göstermesi çalışmamıza katılan öğretmenlerin görüşleriyle uyum içerisindedir; öğretmenler bilgisayar desteğinin öğrenilenlerin kalıcı olmasına katkı sağladığını düşünmektedirler.

Çakmaz (2010), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarını çalışmıştır. Bu kapsamda Bolu ilindeki okul öncesi kurumlarda görev yapan 75 adet öğretmen örneklemi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmada yaşları ve eğitim seviyelerinin anlamlı bir fark yaratmadığı ancak hizmet yılının anlamlı değişiklikler yarattığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik cihazlar hakkında eğitim almalarının, kullanımlarını etkilediği de belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ilan panosu, teyp, televizyonu kullandıkları ancak anlamlı bir çoğunluğunun film şerit makinesi, epidiaskop ve elmoyu bilmedikleri ve okulda bulunmadığı için haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak halen geleneksel yöntemleri tercih ettiği ve kitap, grafikler, maketler, büyük resimler, vcd, cd'ler ve ilan panolarını kullandıkları görülmüştür. Araştırmamızdaki öğretmenlerden de benzer sonuçlar alınmamıştır; en çok kullanılan cihazlardan biri bilgisayar olmuştur ancak burada bilgisayara vurgu yapılmamıştır. Televizyonun ve projeksiyon kullanılması ise bu çalışmayla uyum göstermektedir.

Yüksel (2011), doktora tezinde dijital öykü anlatımının okul öncesi eğitim kurumlarında nasıl işlendiğini araştırmıştır. Çağımızda bilgisayarın eğitim aşamalarında sıklıkla kullanılan bir araç olması, çocuklara yararı ve zararlarını, eğitmenler tarafından nasıl kullanıldığını ve eğitim sistemine nasıl entegre edilmesi gerektiğini tartışılır hale getirmiştir. Araştırmada, daha önce dijital öykü hazırlama seminerine katılan okul öncesi öğretmenler örneklem olarak kullanılmıştır ve onların tecrübeleri ele alınmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bu teknolojileri kullanırken yaşadığı zorluklar da incelenmiştir. Ortalama 20 öğrencileri bulunan 5 adet okul öncesi öğretmeninin bu teknolojiyi kullanımına dair örnekler veren çalışmada, çocuklar için kritik olan okul öncesi eğitiminde teknolojiden verimli bir şekilde yararlanmanın önemine dikkat çekilmektedir.

Çankaya (2012), okul öncesi eğitimi gören öğrencilerin birtakım matematik kavramlarını öğrenmesinde bilgisayar oyunlarının etkisini araştırmıştır. Araştırmada, Erzurum ilinde bir anasınıfında eğitim gören öğrenciler örneklem olarak kullanılmıştır. Deneysel yöntemin izlendiği çalışmada, öğrencilere kavramlar öğretilmiş, daha sonra deney grubuna bilgisayar oyunlarıyla, kontrol grubuna da geleneksel oyunlarla pekiştirme yapılmıştır. Eğitimlerin sonunda uygulanan son testlerde bilgisayar oyunları ile desteklenen grubun, geleneksel

oyunlar ile uygulama yapılan gruptan anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu görülmüştür. Çalışmadan beş hafta sonra yapılan kalıcılık testinde ise yine bilgisayar oyunları ile eğitilen çocukların daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, hem başarının hem kalıcı öğrenmenin bilgisayar destekli eğitim ile arttığını göstermekte ve araştırmamıza katılan öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir.

Küçükoğlu (2013), yüksek lisans çalışmasında 4-5 yaşındaki okul öncesi öğrencilerinin bilişsel gelişimlerini dikkate alarak renk kavramını öğrenmelerine veya pekiştirmelerine yardımcı olması için Dick, Carey ve Carey modelinden yola çıkarak bilgisayar destekli bir tasarı geliştirmiştir. Çocuklara sunulan bu tasarım sonrasında, bilgisayar ortamında sunulacak öğretilerin çocukların ve eğitimcilerin önerileriyle geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Bu tasarının, çocukların bilişsel gelişimlerine ve öğretmenleri ile anne babalarına çocuğa renk kavramlarını öğretme konusunda başarılı olduğu düşünülmektedir. Küçükoğlu'nun çalışması da öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin eğitimde bilgisayar kullanımından olumlu etkilendiğini belirtmiştir ve bulguları bizimkilerle uyum içerisindedir.

Babayiğit (2014), yaptığı çalışmada eğitim amaçlı bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitiminde kullanılması konusunda öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan 142 öğretmenin örneklemi oluşturduğu çalışmada, okul öğrencisi öğretmenlerinin sınıftaki etkinliklerde bilgisayar oyunu tercih edip etmeme durumlarının yaşlarına, meslekteki kıdemlerine, öğrenim seviyelerine ve günlük hayatta bilgisayar oyunu oynayıp oynamadıklarına göre değişebildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında, bilgisayar oyunları konusunda daha önceden eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara oranla bu yöntemi daha çok tercih ettiği fark edilmiştir. Yaşı daha büyük olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre bilgisayar oyunlarını sıkıcı buldukları, sadece boş vakit değerlendirmek için tercih ettikleri ve çocuklar üzerinde kötü etkileri olabileceğini düşündükleri saptanmıştır. Gün içerisinde bilgisayar oyunu oynayan öğretmenlerin oynamayanlara göre ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ön lisans mezunu olanlara göre, bu oyunların eğitim amacıyla çocuklara oynatılmasına daha sıcak baktıkları ve kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojiyi tercih edip etmemelerinin yaşlarına, meslekteki kıdemlerine, öğrenim seviyelerine ve günlük hayatta bilgisayar oyunu oynayıp oynamadıklarına göre değişmesi araştırma bulgularımızla uyum göstermemektedir.

Köroğlu (2014), okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlilik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Karaman ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarda çalışan 100 adet öğretmen ve Konya'da okul öncesi öğretmenliği konusunda eğitim almakta olan 100 adet son sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlilik algıları ve teknolojik araç gereç kullanım tutumlarının yüksek olduğu, bireysel yenilikçilik düzeylerinin "öncü" seviyesinde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ise bilişim teknolojileri öz yeterlilik algıları ve teknolojik araç gereç kullanım tutumlarının yüksek olduğu ve "sorgulayıcı" seviyesinde orta düzeyde yenilikçi olduğu saptanmıştır. Araştırmamızda da aynı şekilde öğretmenlerin teknolojik araç gereçleri eğitimde kullanmaya hevesli oldukları görülmüştür. bu açıdan Köroğlu'nun çalışması desteklenmektedir.

Hsin ve arkadaşları (2014), okul öncesi eğitimde çocukların teknoloji kullanımının faydalarını araştıran çalışmaları incelemişlerdir. Bu konuda 2003 ve 2013 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmaları inceleyen araştırmacılar, çalışmaların çoğunluğunda, teknoloji kullanımının çocukların eğitimlerine ve gelişmelerine olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmalarda, teknolojinin çocukların ilişkilerine ve işbirliği yeteneklerine katkıda yaptığı görülmüş, çeşitliliği desteklediği saptanmıştır. Bu çalışmanın teknoloji kullanımının eğitime katkı sağladığı kısmında beyan edilen görüş araştırmamıza katılan öğretmenlerce paylaşılmakla beraber, teknoloji kullanımının sosyal ve duygusal gelişim açısından zararlı olabileceği görüşünün bu çalışma tarafından desteklenmediği görülmektedir.

MEB (2006), okul öncesi öğretimin hedeflerini; çocukların duygu, zihin ve beden gelişmesini ve doğru huylar edinmesini temin etmek, çocukları ilk öğretime hazır hale getirmek, koşulları uygun olmayan ailelere sahip çocuklara ortak bir yetişme ortamı sunmak, çocukların anadillerini güzel ve doğru şekilde konuşabilmelerine zemin hazırlamak şeklinde ifade etmiştir. Bu çağda çocuk, ebeveynlerinin sunduğu huzurlu ve mutlu bir ortama gereksinim duymakta olduğu gibi, kişisel gelişiminin de gereği gibi ilerlemesi açısından da kaliteli bir okul öncesi öğretime gereksinim duyar. Çocuğun ilerideki hayata hazır hale gelmesi ve sağlıklı bir gelişim kaydetmesi bakımından okul öncesi öğretim faaliyetlerindeki etkinlikler çocuğun gelişiminin her boyutuna yardımcı olmaktadır.

Çocuğa küçük yaşlarda sunulacak tecrübeler ile kazanılacak temel alışkanlık, yetenek ve bilgiler, çocuğa ilerleyen eğitim hayatı ile birlikte duygusal ve toplumsal hayatında da farkındalık sağlayacak niteliktedir. Şansa bırakılamayacak kadar önemli; sistematik ve bilimsel bir yapı ile idare edilmesi gereken okul öncesi öğretim, bütün eğitim sisteminin en önemli parçasıdır (Arı, 2005). Bununla beraber okul öncesi eğitim; çocuğun ilerleyen hayatındaki eğitiminin temelini atarak, çocuğun pozitif karakter özelliklerine sahip olması, alışkanlık, değer yargıları, tavır ve inançlarının belirginleşmesi, ebeveynin çocuğun öğretiminde role sahip olması eğitimin istikrarının tesisi bakımından büyük öneme sahip bir süreçtir (Zembat, 1992). Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişimine katkı sağlaması; ebeveynlerin sunamadığı eğitim imkanlarından faydalanabilmesini, ebeveynlerin çocuk eğitimi ile alakalı bilinçlendirilmesini sağlamaktadır (Oktay, 2007).

Çocuk; yardımlaşmayı, dayanışmayı, paylaşmayı, iş bölümünü, takım çalışmasını, diğer kişilere saygı göstermeyi, kendini korumayı, dinlemeyi, zamanı verimli kullanmayı, planlı ve programlı davranmayı, sorumluluk almayı ve daha birçok alışkanlığı okul öncesi eğitim kurumlarında daha etkin şekilde öğrenmektedir.

Okul öncesi çağdaki çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak mahiyette ve gelişim seviyelerine uygun araçlara başvurulması oldukça önemlidir. Bu araçların çocukların eğitimine yardımcı olacak ve somut nitelikli olmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim faaliyetlerinde yararlanılan araçların çocuk odaklı, kavram gelişimine yardımcı olan ve soyut kavramlara somut nitelik kazandırabilecek imkanda tasarlanmış olması gerekmektedir. Çocukların gelişimine yardımcı olacak araçlar arasında teknolojik araçlar da sayılabilir.

Kaynakça

Arı, M. (2005). Erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Babayiğit, Ö. Ç. (2014). Eğitim amaçlı bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakmaz, B. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çankaya, Ö. (2012). Bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitiminde kullanılmasının bazı matematiksel kavramların öğretimi üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Erdoğan, İ. (2009). Okul öncesi dönemde satranç öğretiminde geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hsin, C. T., Li, M. C., & Tsai, C. C. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A review. Journal of Educational Technology & Society, 17(4), 85-99.

Küçükoğlu, B. (2013). Okul öncesi eğitimine yönelik bilgisayar destekli öğretim tasarımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Köroğlu, A. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2009). Okul öncesi eğitim yönetmeliği. 08 Kasım 2019 tarihinde, http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf adresinden alınmıştır.

Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. İstanbul: Morpa Yayınları.

Tekcan, A. (2009). Bilgisayar destekli okul öncesi eğitimde milli öğelerin kullanımı ve bir etkileşimli eğitim tasarımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yüksel, P. (2011). Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zembat, R. (1992). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alfa Kuşağına Bakış: Öğretmen ve Anne-Baba Görüşleri Üzerinden Okul Öncesi Süreçte Güncel Sorunlar

Rengin Zembat, Maltepe Üniversitesi, Türkiye, renginzembat@maltepe.edu.tr

Hilal Yılmaz, Marmara Üniversitesi, Türkiye, hilal.yilmaz@marmara.edu.tr

Büşra Çelik, Marmara Üniversitesi, Türkiye, busra.celik@marmara.edu.tr

Şeyma Değirmenci, Marmara Üniversitesi, Türkiye, seyma.degirmenci@marmara.edu.tr

Öz

"Alfa kuşağı" kavramı genel olarak 2010 yılından sonra doğan çocukları belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Alfa kuşağı çocukları dijital bir dünyanın içine doğmaları ve teknolojik cihazlarla temas halinde büyümeleri ile bir önceki kuşaktan ayrılmakta ve bu durum alfa kuşağı çocuklarının yaşamlarına olumlu ve olumsuz yönde yansımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada okul öncesi eğitim sürecindeki alfa kuşağı çocuklarının güncel sorunlarının öğretmen ve anne-baba bakış açısı ile ortaya konulup değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının güncel sorunlarına yönelik olarak öğretmenlerinden ve anne-babalarından anket formları aracılığıyla ayrı ayrı veriler toplanarak betimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 18 çocuğun öğretmen (3 öğretmen) ve anne-babalarından (18 anne, 18 baba) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocukların Güncel Sorunları Öğretmen, Anne ve Baba Formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda alfa kuşağı çocuklarının en büyük sorunu olarak öğretmenler ve anneler çocukların sıkılgan olmalarını, babalar ise öfkeli olmalarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sorunun kaynağını teknolojik cihazların kullanımına bağlamışlardır. Çözüm için çocukların teknolojik cihaz kullanımlarının sınırlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Anne ve babalar ise çocuklarla birlikte gerçekleştirilen aktivite sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alfa kuşağı çocukları, öğretmen ve anne-babalarının görüşüne göre 'çabuk sıkılan' bir yapıya sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: Alfa kuşağı, okul öncesi dönem, okul öncesinde güncel sorunlar.

Abstract

Alpha generation children are separated from the previous generation by being born into a digital world and growing up in contact with technological devices, and this situation reflects positively and negatively on the lives of alpha generation children. For this reason, the aim of the study was to present and evaluate the current problems of alpha generation children in preschool education from the perspective of teachers and parents. The research was conducted with the descriptive analysis technique, one of the qualitative research methods. Regarding the current problems of preschool children, data from their teachers and parents were collected and described separately through questionnaires. Three teachers and parents (18 mothers, 18 fathers) of 18 children attending pre-school education institutions in the 2019-2020 academic year, selected with the easily accessible sampling method, participated in the study. In the research, the Current Problems of Preschool Children, Teacher, Mother and Father Forms developed by the researchers were used. As a result of the study, teachers and mothers stated that the biggest problem of alpha children was that children were bored and fathers were angry. Teachers attributed the source of the problem to the use of technological devices. They stated that children's use of technological devices should be limited for a solution. On the other hand, parents stated that the number of activities carried out with children should be increased. It has been found that children of the alpha generation are defined as quickly bored by their teachers and their parents.

Keywords: Alpha generation, preschool education, current problems in preschool.

Giriş

Alfa kelimesi Yunan alfabesindeki ilk harf olan "Alpha" bir seri veya kategorinin ilki anlamı taşımaktadır (Oxford, 2017). Alfa kuşağı olarak belirtilen nesil 2010-2025 yılları arasında doğan ve doğacak olan nesli kapsamaktadır. "Dijital yerli" (digital native) olarak da adlandırılan bu kuşak, erken dönemden itibaren davranışlarını, alışkanlıklarını ve algılarını şekillendiren teknolojik aletler ile çevrelenmiş dünyaya doğmaktadır (Rusman, Ismail, and Jaafar, 2019). Sosyal çevrenin, teknolojik ekosistem içerisinde giderek daha çok yer alması, uygulama-aplikasyon temelli oyunlar ile birlikte daha az yüz yüze sosyal deneyim ve dijital okuryazarlık bu döneme özgü diğer özelliklerdir (McCrindle, 2020).

İlkçağdan günümüze insanlığın çalışmaları ile birikerek ilerleyen bilim sayesinde teknoloji insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar günlük hayatın içerisinde yer almış, insanların yıl boyu kesintisiz etkileşim halinde bulundukları bir olgu haline gelmiştir. Buna paralel olarak alfa kuşağı içine doğdukları bu teknolojik çağın hiçbir çağda görülmemiş hızdaki değişimi bu nesle ait çocukların, sevgi, iletişim, sosyal hayat gereklilikleri, değer algısı gibi konularda diğer nesillere göre farklı düşünmelerine sebebiyet vermektedir (Jha, 2020; Ramadlani, and Wisobono, 2017).

Aile yapılarının alfa kuşağında nasıl değiştiğini inceleyen bir çalışmada (McCrinddle, and Wolfinger, 2009) ailedeki çocuk sayılarının azaldığı, ebeveynlerin daha geç yaşlarda çocuk sahibi oldukları, ailelerin çoğunlukla çekirdek aile olduğunu görmüşlerdir. Alfa kuşağının ebeveynleri olan Y kuşağı teknolojinin içerisinde doğmamasına rağmen teknoloji ile genç yaşlarında haşır neşir olmuş ve bir önceki nesle göre teknolojik dünyaya daha sorunsuz bir şekilde uyum sağlamışlardır. Y kuşağındaki bu uyum sayesinde ebeveyn olarak teknolojiye daha ılımlı bakan bir aile tutumu sergilenmiş ve alfa nesli bebekleri neredeyse doğdukları andan itibaren tablet, telefon, akıllı televizyon vb. teknolojik aygıtlarla etkileşim içerisinde bulunmuş ve nasıl kullanacaklarını öğrenmiş bu yüzden de "dijital yerliler" olarak adlandırılan bir nesil olmuşlardır (Dos Reis, 2018; Jha, 2020).

Diğer nesillerden farklı olarak alfa kuşağı için değişen bazı olgular vardır. Örneğin; eğitim daha önceki nesiller için sınav odaklıyken, alfa kuşağı için öğrenme becerisine odaklanılmıştır, eğitim çıktısı bir "çalışan olma" hedefi iken, iş ortamına "uyum sağlayabilme" becerisi olarak değişmiştir. Buna paralel olarak da iş hayatı katılımcı olabilen çalışan beklentisinden, işbirlikçi olabilen çalışan beklentisine dönüşmüş, lider koordine edebilen kişiden, güçlendirici kişi haline gelmiştir. Eğitimin içeriğine bakıldığında ise alfa kuşağının öğrenme beklentileri, canlı, renkli, dikkat çekici materyallerle dolu etkinlikler olduğu söylenebilir. Bu neslin beklentilerine daha uygun olduklarını iddia eden bilimin birden fazla alanına hitap edebilen, merak uyandırıcı, heyecanlı ve çocuk merkezli eğitim programları geliştirilmiştir (McCrindle, 2020).

McCrindle (2020) yaptığı çalışmada alfa neslinin çalışacağı işlerin %65'inin şu an var olmadığı ve bu sebeple bu çocuklara verilecek eğitimin son derece önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada ebeveynlerin %60'ı alfa neslinin dijital becerilerinin son derece iyi olduğunu kabul ederken, yine ebeveynlerin %57'si eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Değişen beklentiler ve nesil özellikleri göz önünde bulundurularak henüz bilinmeyen ve hızla gelişen teknolojik ihtiyaçlara hazırlıklı bireyler yetiştirmek için yeni eğitim programları geliştirme, farklı öğrenme yaklaşımları arayışlarına girmek eğitim camiası için oldukça önemli bir konu haline gelmiştir (Dos Reis, 2018).

Alfa kuşağının sahip olduğu bu nitelikler göz önüne alındığında, erken çocukluk döneminde değişen karakter ve ihtiyaçları tekrar okumak gerekmektedir. Çünkü bu dönem gelişimin temelini oluşturan birçok kritik evreyi barındırmaktadır. Her kuşağın sahip olduğu nitelikler bazı avantaj ve dezavantajlar ortaya çıkarmakta, bu durum çocuk yetiştirme ve eğitim süreçleri konusunda yeni ihtiyaçlar doğurmaktadır. Barkowitz (2016) alfa neslini yaratıcı olarak tanımlarken, Holroyd (2011) alfa neslinin çevrimiçi öğrenme imkanına rağmen öğrenme sürelerinin uzun olduğunu belirtmiştir. Bennett, Maton ve Kervin (2008) bu kuşağın bilgi teknolojileriyle ilgili gelişmiş bilgi ve becerilere sahip olduğunu ve daha önceki nesillerden en büyük farkının bu olduğunu vurgulamış, eğitim sisteminin bu bağlamda ele alınması gerektiğine değinmişlerdir.

Yukarıda bahsedildiği gibi nesil özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve toplumsal beklentiler hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişime paralel olarak çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının da değişeceği öngörülmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuk ile en yakın teması aile ve öğretmen kurmaktadır. Bu sebeple özellikle okul öncesi dönem çocuklar için, bahsedilen değişiklikleri anlaması ve karşılaması gereken kişiler de ebeveynler ve öğretmenlerdir. Gerek Vygotsky'nin (1985) Sosyal Öğrenme Kuramı bağlamında ele alındığında, gerekse

Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner, 2004) açısından incelendiğinde erken yıllarda çocuk üzerinde mikro sistemin bir başka deyişle yakın çevrenin yani aile ve okulun etkisi büyüktür. Bu nedenle ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çerçeveye uygun olarak yapılan araştırmanın amacı okul öncesi eğitim sürecindeki alfa kuşağı çocuklarının güncel sorunlarının öğretmen ve anne-baba görüşleri doğrultusunda ortaya konulup değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim sürecindeki alfa kuşağı çocuklarının güncel sorunlarının öğretmen ve anne-baba bakış açısı ile ortaya konulup değerlendirilmesidir. Bu amaçla çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür. Betimsel analiz, araştırmanın kuramsal çerçevesinin önceden belli olduğu durumlarda benimsenen analiz biçimidir. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının güncel sorunlarına yönelik olarak öğretmenlerinden ve anne-babalarından anket formları aracılığıyla ayrı ayrı veriler toplanarak betimlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 18 çocuğun öğretmen (3 öğretmen) ve anne-babalarından (18 anne, 18 baba) oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları oluşturulmadan önce alfa nesli çocuklarının yaşadıkları sorunlar incelenmiş ve ilgili alandaki literatür taraması yapılmıştır. Ardından öğretmenler için 7 açık uçlu sorudan oluşan "Okul Öncesi Çocukların Güncel Sorunları Öğretmen Formu", anne ve babalar için 7 açık uçlu sorudan oluşan "Okul Öncesi Çocukların Güncel Sorunları Anne Formu" ve "Okul Öncesi Çocukların Güncel Sorunları Baba Formu" hazırlanmış, formların güvenirliği ve kapsam geçerliği için 7 alan uzmanından görüşleri alınmıştır. Lawshe tekniği ile yapılan analizler sonucunda formlarda yer alan sorular için kapsam geçerlik oranı değerlerinin .71-1 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak hiçbir soru formlardan çıkarılmamıştır. Öğretmenler için hazırlanan anket formunda öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik beş soru, çocukların güncel sorunlarını belirlemeye yönelik ise yedi açık uçlu soru yer almaktadır. Anne ve babalar için hazırlanan anket formları aynı soruları içermekte olup, anne-babaların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik beş soru, çocukların güncel sorunlarını belirlemeye yönelik ise yedi açık uçlu soru içermektedir.

Anket formundan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı, okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde bulguları sunabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar verileri uygun temaların altına kodlamışlardır. Ardından kodlayıcı güvenirliği hesaplanmış; kodlarla ilgili %86 görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliğinin %70'in üzerinde olması güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir. Bulguların desteklenmesi ve geçerlik için önemli olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2011); öğretmenlerin ve anne babaların yanıtlarından doğrudan alıntılamalar yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenler ve anne-babalar tarafından doldurulan anket formlarından elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çocuklarda gözlemlenen en büyük sorun.

	Öğretmen	Anne	Baba
Sıkılgan olmaları	3	10	-
Öfkeli olmaları	-	4	10
Sürekli ilgi beklemeleri	-	4	-
Kendi istediklerinin olması	-	-	8

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmenler ve anneler çocuklarda gözlemledikleri en büyük sorun olarak sıkılgan olmalarını belirtirken babalar çocuklarda gözlemledikleri en büyük sorunun öfkeli olmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Anneler çocukların öfkeli olmaları ve sürekli ilgi beklemeleri sorunlarını eşit sayıda ifade ederken, babalar çocukların kendi istediklerinin olmasını ikinci en büyük sorun olarak belirtmişlerdir.

"Sürekli sıkıldım diyor. Her şeyden sıkılıyor. Hiçbir şeyden memnun olmuyor." (A2)

"Kendi istediği olacak illa, olmuyorsa sinirleniyor." (B4)

"Çocukların etkinliklerden sıkılmaları en büyük sorun bence." (Ö2)

Tablo 2.

Çocuklarda gözlemlenen sorunun kaynağı.

	Öğretmen	Anne	Baba
Teknolojik cihazların aşırı kullanımı	3	-	-
İlgi istemesi	-	12	8
Merak	-	6	-
Aile fertlerinin farklı davranması	-	-	10

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenler çocuklarda gözlemledikleri sorunun kaynağını teknolojik cihazların aşırı kullanımı olarak belirtirken anne ve babalar birbirlerinden farklı olarak sırasıyla çocukların ilgi istemesi ve aile fertlerinin çocuklara farklı davranması olarak belirtmişlerdir.

"Sürekli onunla ilgilenmemi istiyor. Her zaman ilgi istiyor. Birlikte vakit geçirmek istiyor. Olmayınca da sıkılıyor." (A8)

"Benim hayır dediğim şeye annesi evet diyor. Sonra bakıyorum yapmış. Ben izin vermediğim halde yapıyor. Biz böyle farklı davranınca sürekli kendi istediği olsun istiyor, sorun yaşıyoruz." (B3)

"Çocukların her birinin tableti var. Sürekli teknoloji ile iç içeler, sınıftaki etkinlikler onlara cazip gelmiyor." (Ö1)

Tablo 3.

Çocuklarda gözlemlenen sorunun çözümü.

	Öğretmen	Anne	Baba
Teknolojik cihazların kullanımının sınırlandırılması	2	-	-
Birlikte gerçekleştirilen aktivite sayısının artırılması	1	10	12
Çocuklara ilgi gösterilmesi	-	8	6

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenler çocuklarda gözlemledikleri sorunun çözümü olarak teknolojik cihazların kullanımının sınırlandırılması ve çocuklarla birlikte geçirilen aktivite sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Anne ve babalar birbirleriyle son derece uyumlu olarak çocuklarla birlikte geçirilen aktivite sayısının artırılması ve çocuklara ilgi gösterilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Ben de fark ediyorum. Oğlumla daha çok zaman geçirmeliyim. Onunla oyun oynarsam, etkinlik yaparsam bu sorun çözülecek." (A17)

"İşte olduğum için ona zaman ayıramıyorum. Daha çok zaman ayırmalıyım ve onunla ilgilenmeliyim." (B13)

"Tablet kullanımı azaltılmalı. Çocuklar sürekli oyun oynuyor ya da televizyon izliyorlar. Bu durum azaltılırsa sorun çözülmüş olacaktır." (Ö3)

Tablo 4.

Çocuklarla zaman geçirirken en çok zorlanılan durum

	Öğretmen	Anne	Baba
Dikkat sürelerinin kısa olması	2	-	11
Eğitim sürecinde uygun öğretim yöntemleri bulmada zorluk yaşanması	1	-	-
İstediğini yaptırmada diretmesi	-	9	-

	Öğretmen	Anne	Baba
Ağlaması		8	-
Söz dinlememesi		1	7

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenler ve babalar çocuklarla zaman geçirirken en çok zorlandıkları durumun çocukların dikkat sürelerinin kısa olması olarak belirtirken annelere göre en çok zorlanılan durum çocuğun istediğini yaptırmada diretmesi ve ağlaması olarak belirtilmiştir.

"İstediği şeyi yaptırmadan sakinleşmiyor. Her zaman onun istediği olacak. Zaman zaman kurallar koymaya çalışıyorum ama olmuyor. En çok bu kısımda zorlanıyorum." (A4)

"Dikkati çok dağınık, hemen başka bir şey yapmak istiyor. Sürekli sıkılıyor. Dikkati toplamakta zorlanıyorum." (B10)

"En çok zorlandığım kısım çocukların dikkat sürelerinin giderek azalması. Hiçbir etkinliğe uzun süre odaklanamıyorlar. " (Ö1)

Tablo 5.

Öğretmenler ve anne-babaların çocukları tanımlamaları

	Öğretmen	Anne	Baba
Çabuk sıkılan	2	12	10
Neşeli/hareketli	1	6	-
Mızmız/çabuk sıkılan	-	-	8

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenler ve anne-babalar çocuklarını çabuk sıkılan olarak tanımlamaktadırlar. Öte yandan ikinci olarak anneler çocuklarını neşeli/hareketli olarak tanımlarken babalar çocuklarını mızmız/ çabuk sıkılan olarak tanımlamışlardır.

Tablo 6.

Çocukların en mutlu oldukları zaman

	Öğretmen	Anne	Baba
Açık havada bahçe etkinliklerinde	2	-	-
Hareketli oyunlarda	1	15	4
İstediği olduğu zaman	-	3	14

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenler çocukların en mutlu olduğu zamanın açık havada bahçe etkinliklerinde olduğunu ve buna benzer şekilde anneler de çocukların hareketli oyunlarda mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Babalar ise çocuklarının sadece istedikleri olduğu zaman mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

"Hareketli, koşturmacalı oyunları çok sever. Onları oynadığı zaman mutludur." (A16)

"En mutlu olduğu an istediği olduğu zaman." (B8)

"Parka çıktığımızda yani açık alanda etkinlik yaptığımızda çok mutlu oluyorlar." (Ö3)

Tablo 7.

Çocukların en kızgın oldukları zaman

	Öğretmen	Anne	Baba
Paylaşmak istemedikleri oyuncakları paylaştıklarında	2	-	-
Arkadaşıyla tartıştığında	1		
İstediği olmadığı zaman	-	13	14
Sıkılınca	-	5	4

Tablo 7'da görüldüğü üzere öğretmenler çocukların en kızgın oldukları zamanın paylaşmak istemedikleri oyuncakları paylaştıklarında ve arkadaşlarıyla tartıştıklarında olduğunu belirtmişlerdir. Anne ve babalar ise ortak bir şekilde çocukların istedikleri olmadıkları zaman kızgın olduklarını belirtmişlerdir. Sonrasında ise çocukların sıkılınca kızgın olduklarını ifade etmişlerdir.

"İstediği olmadığı zaman kızgın oluyor." (A9)

"İstediği olmayınca etrafa saldırıyor. Öfkeleniyor." (B15)

"Genellikle sevdikleri oyuncakları paylaştıklarında kızgın oluyorlar. Paylaşmak istemiyorlar." (Ö2)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim sürecindeki alfa kuşağı çocuklarının güncel sorunlarının öğretmen ve anne-baba görüşleri doğrultusunda incelendiği bu araştırmanın sonucunda alfa kuşağı çocuklarının en büyük sorunu olarak öğretmenler ve anneler çocukların sıkılgan olmalarını, babalar ise öfkeli olmalarını belirtmişlerdir. Sarıçelik (2018) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin sıkılgan olan çocukları zor çocuk kavramı ile tanımladıklarını tespit etmiştir. Erdal ve Erdal (2003) çocukların oyunlarında özgür ve bağımsız olmak istediklerini bu gerçekleşmediği takdirde çocukların sıkılgan olabileceklerini tespit etmişlerdir. Alfa kuşağı çocuklarının içinde yaşadığı çağda gerçekleşen teknolojik gelişmeler bir önceki kuşaklar için şaşırtıcı gibi dursa da alfa kuşağı çocukları için şaşırtıcı değildir. Çünkü alfa kuşağı çocukları dünyaya gelene kadar uzaya adım atıldı, internet kullanımı yaygınlaştı, dünyanın bir ucundan bir ucuna görüntülü canlı görüşmeler ve daha pek çok yenilik gerçekleştirildi. Tüm bu olaylar alfa neslinin her gün yeni bir teknolojik gelişme ile karşılaştıkları bir dünyada yaşamalarını normal hale getirdi. Çocuklar için yeniliğin olmadığı bir gün sıkıcı bir gün halini aldı (Yalçın Kayıkçı ve Kurtluk Bozkurt, 2018). Alfa kuşağı çocuklarının öğretmenleri ve anneleri tarafından sıkılgan ve babaları tarafından öfkeli olarak belirtilmelerinin nedeni çocukların hayatına dahil olan teknolojinin onlara her gün yeni bir içerik sunması olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler ve anne-babalar belirttikleri sorunun kaynağı olarak farklı değişkenler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre alfa kuşağı çocuklarının sorunlarının kaynağı teknolojik cihazların aşırı kullanımıdır. Anneler sorunun kaynağını çocukların ilgi istemesi olarak belirtirlerken babalar ise sorunun kaynağını aile fertlerinin çocuklara yönelik farklı davranışlar sergilemeleri olarak belirtmişlerdir. Teknolojinin içine doğan, akıllı cihazlardan izole bir yaşantısı neredeyse hiç olmayacak olan bu neslin teknolojik cihazlarla geçirdiği süreyi kısıtlamak ve kullanımlarını kontrol etmek hem öğretmenler hem de ebeveynler için en büyük sorunlardan birisi haline gelmiştir (Tootell, Freeman ve Freeman, 2014). Nitekim İsmailoğlu ve Yılmaz (2019) tarafından yürütülen araştırmada alfa nesli çocukların kendilerine ait tablet, bilgisayar, telefon ve oyun konsolu gibi teknolojik cihazlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte teknolojinin aşırı ve kontrolsüz bir biçimde kullanımının pek çok problemin kaynağı olduğu bilinmektedir. Zembat, Değirmenci ve Yılmaz'ın (2018) 48-72 aylık çocuklarla yürüttükleri araştırmalarında ekrana uzun süre maruz kalan çocukların olumsuz sosyal davranışlarının diğer çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarda görülen saldırgan davranışlar, erken olgunlaşma, yeme/uyku bozuklukları ve sıkılganlık durumlarının kaynağı çocukların teknolojik cihazlara aşırı biçimde maruz kalmalarından kaynaklanmaktadır (Rehberlik Yazıları, 2017).

Araştırmanın sonucunda alfa kuşağı çocuklarının sorunlarının çözümü için öğretmenler teknolojik cihazların kullanımının sınırlandırılması gerektiğini, anne ve babalar ise çocuklarla birlikte gerçekleştirilen aktivite sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Razak Özdinçler (2018) teknolojik cihazları kullanan çocukların uygun olmayan sürelerde ve sıklıkta kullanımlarından kaynaklı olarak çocuklarda gelişimsel duruş bozuklukları, kas-iskelet sistemi bozuklukları, obezite ve uyku sorunlarının gözlemlendiğini tespit etmişlerdir. Teknolojik cihazlar ile bu denli iç içe olan çocukların bu cihazların kullanımının sınırlandırılmasına yönelik müdahalelerin anne-baba ve öğretmenler tarafından yerine getirilmesi önemlidir. Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut (2016) tarafından annelerin görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonucunda annelerin, dijital oyunları oynayan 5 yaşındaki çocuklarına herhangi bir sınırlama getiremedikleri ve annelerin bu oyunların çocuklar üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Taşkın (2011) araştırmasında, babaların çocuklarıyla ilgilenmelerine karşın, annelere kıyasla daha az zaman geçirdiklerini belirtmekte ve babaların çocuklarla olumlu iletişim biçimini başlatma ve sürdürmeye yönelik eksiklikleri olduklarını ifade etmektedir.

Alfa kuşağı çocukları ile zaman geçirirken en çok zorlanılan durumlar için öğretmenler ve babalar çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasını belirtmişlerdir. Anneler ise çocukların istediklerini yaptırmada diretmesini en çok zorlandıkları durum olarak belirtmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Koç Akran (2018) alfa kuşağı çocuklarının tabletlerle büyüdüklerini, duygu ve düşüncelerini kısa sürede internet ortamına taşıyabilen çocuklardan oluştuklarını, kâğıt kalem yerine teknolojik ekranları kullandıklarını, sanal ortamlarda birden çok

uyarana maruz kalarak öğrenmeyi tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum alfa nesli çocuklarının dikkat sürelerinin azalmasına neden olabilmektedir. Dikkat süreleri çok az olan ve dikkat dağınıklığı yaşayan alfa kuşağı çocukları genellikle az konuşan ve mutluluk anlarında çoğunlukla teknolojik araçlarıyla vakit geçiren çocuklar olarak tanımlanmaktadırlar. Güneş'in (2017) çalışmasında da okul öncesi dönem çocuklarının dikkat eksikliği davranışları ile şiddet içerikli çizgi filmleri izlemeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda da çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasının en çok zorlanılan durum olarak görülmesi öğretmenler ve annelerin çocuklarla vakit geçirirken onlara sunulacak uyaran açısından eksik kalmalarından kaynaklanıyor olabilir. Alfa kuşağı çocukları teknolojinin renkli dünyasından çıkarak sınıf ya da ev gibi iç mekanlarda vakit geçirmekte zorlanmaktadırlar.

Araştırmanın sonucunda alfa kuşağı çocuklarının, öğretmenler ve anne-babaları tarafından 'çabuk sıkılan' bir yapıya sahip oldukları şeklinde tanımlanmışlardır. Plummer (2019) can sıkıntısının özellikle çocuklar arasında çok yaygın olduğunu ancak bu alanda yeterince çalışmanın olmadığını belirtmektedir. Alfa nesli çocuklarının teknolojik cihazları kullanmaları onların fazla bir enerji harcamadan bireysel bir şekilde vakit geçirmelerini sağlamakta, çocuklar bu esnada yalnızca pasif alıcılar rolünde olmaktadırlar. Bu oyunlar çocuğun sosyal ortamından soyutlanmasına ve çeşitli disiplin sorunlarına neden olabilmektedir (Toran vd., 2016). Bu durum çocukların çabuk sıkılmalarının nedeni olarak gösterilebilir. Çabuk sıkılan çocuklar için dramatik oyunların kullanımının en uygun yöntem olduğu ifade edilmektedir. Bu tür oyunlar aracılığıyla çocuklar kendilerini oyunun ritmine kaptırmakta ve bütünüyle oyunun içerisinde yer alabilmektedirler (Selimhocaoğlu, 2004). Nitekim Mosor vd. (2019) okul öncesi dönem çocukları ve yaşlı yetişkinlerle yürüttükleri çalışmada sıkılgan olan alfa kuşağı çocukları ve yetişkinler için motor becerilere yönelik program uygulanmış ve çocukların sıkılganlık durumlarının yetişkinler ve hareket etkinlikleri aracılığıyla azaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Baker, D'Mello, Rodrigo ve Graesser (2010) çocuklarda görülen can sıkıntısının diğer sorunlar kadar önemli olduğunu ve aktif harekete dayalı oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla azaltılabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere göre alfa kuşağı çocukların en mutlu oldukları zaman açık havadaki bahçe etkinliklerinde, annelere göre hareketli oyunlarda ve babalara göre ise istedikleri olduğu zamandır. Güven'in (2018) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının en çok açık havada hareketli oyunları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Aktın'ın (2018) sığınmacı çocuklarla yürüttüğü çalışmasında çocukların mutluluk temalı resimlerinde açık alanlarını resmettikleri, çoğunlukla güneş, gökyüzü ve ağaç gibi figürleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bağçeli Kahraman'ın (2018) okul öncesi dönem çocuklarıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğretmenler çocukların okula uyumlarını artırmak için öncelikle çocukların en keyif aldığı oyun etkinliklerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Kanat'ın (2020) okul öncesi çocuklarla yürüttüğü çalışmasının sonucunda annelerin orman okullarında eğitim gören çocukların açık alanda vakit geçirdikleri için daha mutlu olduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre çocukların en kızgın oldukları zaman ise öğretmenlere göre paylaşmak istemedikleri oyuncakları paylaştıkları zamandır. Anne ve babalar ortak bir biçimde çocukların, istedikleri olmadığı zaman kızgın olduklarını belirtmişlerdir. Sabato ve Kogut'un (2019) ikinci ve beşinci sınıf çocuklarıyla yürüttükleri çalışmasının sonucunda beşinci sınıf çocukları paylaşma davranışlarını sergilediklerinde olumlu duygular hissederken ikinci sınıf çocukları paylaşma davranışlarını sergilediklerinde iyi hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Paulus ve Moore'nin (2017) okul öncesi dönem çocuklarıyla yürüttükleri araştırmanın sonucunda çocukların paylaşmaya yönelik olumlu duygular, başkalarıyla paylaşmadıkları için ise olumsuz duygular gösterdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan paylaşmaya yönelik olumlu duyguları olan çocukların empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada çocukların paylaşma davranışına yönelik kızgın olmaları empati becerilerinin eksikliğinden kaynaklanabilir. Bu çalışmaya ek olarak Wörle, Essler ve Paulus (2020) yürüttükleri araştırma sonucunda 3-6 yaş çocuklarının paylaşma davranışlarının çevrelerindeki kişilerin davranışlarından etkilendiğini tespit etmişlerdir. Buna göre sosyal çevrelerinde paylaşma davranışını sergileyen bireylerin varlığı çocukların paylaşma davranışını sergilemelerini sağlamaktadır. Tüm bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde çocukların paylaşma davranışına yönelik duygularına ilişkin daha detaylı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim sürecindeki alfa kuşağı çocuklarının güncel sorunlarının öğretmen ve anne-baba görüşleri doğrultusunda incelendiği bu araştırmada öğretmen ve anne-baba görüşleri doğrultusunda çocukların en büyük sorununun sıkılgan ve öfkeli olmaları olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca ilişkin öğretmen ve anne-babalar ile detaylı görüşmeler yapılarak ve çocuklara yönelik uygulanacak ölçme araçları ile daha detaylı bir sonucun elde edilmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş çalışma grupları ile çalışılabilir. Takip

eden araştırmalarda özellikle babalarla çocuklarına yönelik görüşmeler yapılarak daha detaylı sonuçlar ortaya konulabilir.

Kaynakça

Aktın, K. (2018). Sığınmacı çocukların mutluluk temalı resimlerinden yansımalar. Elementary Education Online, 17(3), 1524-1547.

Baker, R. S., D'Mello, S. K., Rodrigo, M. M. T., & Graesser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: the ıncidence, persistence, and ımpact of learners' cognitive-affective states during ınteractions with three different computer-based learning environments. International Journal of Human-Computer Studies, 68, 223-241.

Barkowitz, D. (2016). 13 Things to know about the alpha generation: The newest generation has no purchasing power yet, but will soon take over the world. 2 Kasım 2020 tarihinde, https://adage.com/article/digitalnext/13-things-alpha-generation/302366 adresinden alınmıştır.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. British Journal of Education Technology, 39(5), 775-786.

Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. USA: SAGE Publications.

Dos Reis, T. A. (2018). Study on the alpha generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. Science, 6(1), 9-19.

Erdal, K., & Erdal, G. (2003). Çocuk oyunlarında yaratıcılık. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 37-46.

Güneş, E. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunları ile izledikleri çizgi filmler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güven, S. (2018). Çocukların oyun tercihleri üzerine bir çalışma. Turkish Studies, 13(27), 795-813.

Holroyd, J. (2011). Talking about my label: The Sydney Morning Herald. 2 Kasım 2020 tarihinde, https://www.smh.com.au/lifestyle/health-and-wellness/talkin-bout-my-label-20110720-1ho7s.html adresinden alınmıştır.

İsmailoğlu, S. & Yılmaz, H. (2019). Alfa nesli çocuklarının sınıflarında teknoloji kullanımı. In Karataş, İ. H., & Öksüz Gül, F. (Eds.), ISPC 2019 Bildiri ve İyi Örnekler Tam Metin Kitabı (pp. 107-122). İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.

Jha, A. K. (2020). Understanding generation alpha. 2 Kasım 2020 tarihinde, https://www.researchgate.net/publication/342347030_Understanding_Generation_Alpha adresinden alınmıştır.

Kahraman, P. B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(1), 3-20.

Kanat, T. (2020). Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Koç Akran, S. (2018). Ters-yüz sınıflarda (flipped classrooms) alfa kuşağı. In H. Şahin, A. Temizer & M. Premovic (Eds.), Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar (pp. 139-161). Montenegro: Ivpe.

McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009). The ABC of XYZ: Understanding the global generations. Sydney: University of New South Wales Press.

McCrindle. (2020). Understanding generation alpha. 04.11.2020 tarihinde, https://generationalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf adresinden alınmıştır.

Mosor, E., Waldherr, K., Kjeken, I., Omara, M., Ritschl, V., Pinter-Theiss, V., Smolen, J., Hübel, U., & Stamm, T. (2019). An intergenerational program based on psycho-motor activity promotes well-being and interaction between preschool children and older adults: results of a process and outcome evaluation study in Austria. BMC Public Health, 19(254).

Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Razak Özdinçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Addicta: The Turkish Journal on Addiction, 5, 227-247.

OXFORD. (2017). Oxford dictionary. Oxford University Press.

Paulus, M., & Moore, C. (2017). Preschoolers' generosity increases with understanding of the affective benefits of sharing. Developmental Science, 20(3), e12417.

Plummer, B. A. (2019). Boring into the state of boredom through age groups: Types of boredom and strategies to increase motivation and positive life outcomes. In Ethical problem-solving and decision-making for positive and conclusive outcomes (pp. 57-77). Hershey, PA: IGI Global.

Ramadlani A. K., & Wibisono M. (2017). Visual literacy and character education for alpha generation. 9 Kasım 2020 tarihinde, http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2017/11/01-07-Abdul-Khaliq-Ramadlani-Marko-Wibisono_LAYOUTED.pdf adresinden alınmıştır.

Rehberlik Yazıları. (2017). Çocuk ile iletişimde alternatif yaklaşımlar. 8 Kasım 2020 tarihinde, https://petekkoleji.com/uploads/pdf/rehberlik3.pdf adresinden alınmıştır.

Rusman, N. S., Ismail, H. N., & Jaafar, S. M. R. S. (2019). Demand of preschool education by alpha generation on edutainment leisure in the city. International Journal of Built Environment and Sustainability, 6(1-2), 121-128.

Sabato, H., & Kogut, T. (2019). Feel good, do good? Subjective well-being and sharing behavior among children. Journal of Experimental Child Psychology, 177, 335-350.

Sarıçelik, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Selimhocaoğlu, A. (2004). Drama ve ilköğretimde dramanın önemi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. Retrieved from http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/258.pdf

Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulanlar: Babalar. Eğitime Bakış Dergisi, 7(20), 43-47.

Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014). Generation alpha at the intersection of technology, play and motivation. 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 82-90). IEEE.

Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2263-2278.

Vygotsky, L. S. (1985). Düşünce ve Dil (Çev. S.Koray). İstanbul: Sistem Yayınları.

Wörle, M., Essler, S., & Paulus, M. (2020). Paying it back and forward: The impact of experiencing and observing others' sharing and stinginess on preschoolers' own sharing behavior and expectations. Journal of Experimental Child Psychology, 198, 104886.

Yalçın Kayıkçı, M., & Kutluk Bozkurt, A. (2018). Dijital çağda z ve alpha kuşağı, yapay zekâ uygulamaları ve turizme yansımaları. Sosyal Bilimler Metinleri, 1, 54-64.

Zembat, R., Değirmenci, Ş., & Yılmaz, H. (2018). Research on the relation between spare time activity duration and negative social behavior of preschoolers. In I. Koleva, H. A. Başal, M. Tufan, & E. Atasoy (Eds.), Educational Sciences Research in the Globalizing World (pp. 148-160). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Klax Eğitim Modeli

Zeynep Fulya Temel, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ftemel@gazi.edu.tr

Mehtap Efe, Dicle Üniversitesi, Türkiye, mehtap.efe@dicle.edu.tr

Öz

Eğitim reformları ve çocuk gelişimini önemseyen politikaların yaygınlaşmasıyla birlikte erken çocukluk eğitiminde farklı program, yaklaşım, metot ve uygulamalar artmıştır. Tüm bu uygulamaların merkeze çocuk ve çocuğun yararı alınarak geliştirildiği söylenebilir. 21. yüzyıl uygulamalarından biri olarak ilk kez Bostelmann tarafından ortaya atılan Klax pedagojisi de bunlardan biridir. Klax pedagojisi sosyal değişimleri ve kültürel farklılıkları dikkate alarak bireysellik, yaratıcılık ve yenilikçiliğe odaklanmaktadır. Eğitim öğretimde PSDA (Plan-Do-Study-Act) planla, uygula, değerlendir, yeni hedef belirle döngüsü takip edilmektedir. Klax pedagojisi klasik eğitimden farklı olarak çocuklara bilgi aktarmak yerine, doğru bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceklerini, doğru bilgi kaynaklarını nasıl değerlendirebileceklerinin yolunu ve yöntemlerini öğretmektedir. Bu süreçte öğretmen her şeyi bilen değil, çocuklarla birlikte araştırma ve problem çözme sürecine giren, açık uçlu sorular soran kişi olarak moderatör konumundadır. Klax'ta çocuklar, sorumlu küresel vatandaşlar ve yarının ebeveynleri olarak görülmektedir. Bu sebeple yetişkinler, çocuklara yol gösterici olarak çocukların kendi yollarını bulmaları için rehber olmaktadır. Bireysel hedeflere, herkesin kendi hızında öğrenmesine önem vermektedir. Bu yüzden çocuklara bireysel destek sağlanmaktadır. Klax pedagojisinde değerlendirme çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Çocuk-program-öğretmen değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır. Klax pedagojisi, Frobel, Montessori, Reggio, Waldorf, Durum Odaklı Pedagoji gibi farklı birçok erken çocukluk eğitim yaklaşımlarından yararlanarak "Nasıl bir insan modeli? Nasıl bir toplum? Nasıl bir gelecek?" sorularına cevap arayarak oluşturulmuş çağdaş bir eğitim modelidir.

Anahtar Kelimeler: Klax pedagojisi, alternatif yaklaşımlar, erken çocukluk eğitimi

Abstract

Different programs, approaches, methods, and practices in early childhood education have increased with the spread of education reforms and policies that care about child development. It can be said that all these practices are developed by centering children and for the benefit of children. Klax pedagogy, which was first introduced by Bostelmann as one of the 21st century practices, is one of them. Klax pedagogy focuses on individuality, creativity, and innovation considering social changes and cultural differences. PSDA (Plan-Do-Study-Act) cycle is followed in education. Unlike classical education, Klax pedagogy teaches children the ways and methods of accessing and evaluating reliable sources, instead of transferring information. In this process, the teacher is a moderator who does not know everything, but a person who asks open-ended questions and is in the process of research and problem solving with children. In Klax, children are seen as responsible global citizens and parents of tomorrow. For this reason, adults as guides lead children to find their own ways. It places emphasis on individual goals and learning at one's own pace, so children are provided with individual support. In Klax pedagogy, evaluation is applied in a multidimensional way. Children-program-teacher is the basis of evaluation. Klax pedagogy is a modern education model created by benefiting from many different early childhood education approaches such as Frobel, Montessori, Reggio, Waldorf, Condition Oriented Pedagogy and searching for answer to questions like "What kind of human model? What kind of society? What kind of future?".

Keywords: Klax pedagogy, alternative approaches, early childhood education

Giriş

Klax Pedagojisinin Tarihçesi

Klax pedagojisi ilk kez 1990 yılında öğretmen ve görsel sanatçı olan Antje Bostelmann tarafından ortaya atılmıştır. Bostelmann, 1990 yılında Klax'a, özel bir resim okulu olarak başlamıştır. Bunu konsept takip etmiştir ve

pedagojik konseptin ebeveynler tarafından çok iyi karşılanmasıyla resim okulunun kurulmasından iki yıl sonra ilk anaokulunu açarak devam etmiştir. Bostelmann, çocuğu eğitim işinin merkezine yerleştirmiştir ve tüm Klax tesislerinin altında yatan modern pedagojik bir kavram olan Klax pedagojisini geliştirmiştir. Klax pedagojisinin mucidi olarak, Almanya'da portfolyo çalışması ve kendi kendini organize eden öğrenmenin kurulmasında etkili olmuştur. Anaokulunda ve kreşte çalışmak için öğrenme ve oyun materyalleri geliştirmiştir. 1995'ten beri birçok eğitim ders kitabı yayınlanmıştır. Antje Bostelmann sadece çocukların refahı ile değil, çalışanlarıyla da ilgilenmektedir. 2005 ve 2010 yıllarında en iyi iş ödüllerini kazanarak başarısını kanıtlanmıştır ve ülke çapında tanınmaktadır. Antje Bostelmann, 3 çocuk annesidir ve Berlin'de yaşamaktadır (Bostelmann, 2009; Bostelmann, ?).

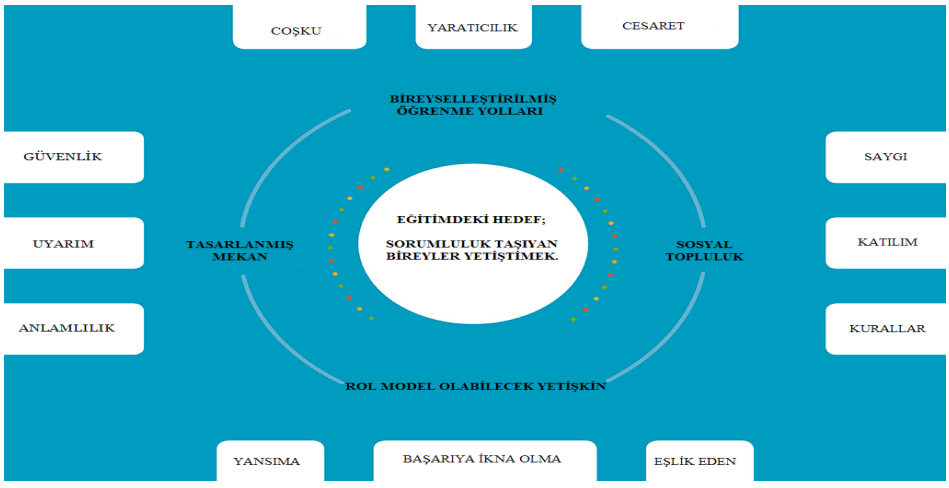
Klax Pedagojisinin Felsefesi

Klax pedagojisi bireysellik, yaratıcılık ve yenilikçiliğe odaklanır. Bunu yaparken sosyal değişimleri ve kültürel farklılıkları dikkate alır. Klax pedagojisinin merkezinde birey yer alır ve her insanın öğrenme için gerekli ön koşullara sahip olduğu varsayılmaktadır. Çocuğa, ergene ya da yetişkine olan bakış açısı; kaynakları, güçlü yönleri ve ilgilerine dayanmaktadır. Klax eğitimcilerinin görevi, kendi kişisel güçlü yanlarını tanımak ve onları bireysel öğrenme yoluna göre tanıtmaktır (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

Klax, öğrencinin bireysel öğrenme seviyesini belirleyen enstrümanlar ve öğrencilerin güçlü oldukları ve ilgi duydukları alanlara odaklanarak "*kendi eğitim sürecini kendisinin organize edebilme becerisini kazandırmak" ilkesine göre eğitimi şekillendirir.* Öğrenciler, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları aracılığıyla adım adım kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenirler. Klax eğitim modelinde öğrenmek demek, bilgi toplumunda mutlu ve başarılı olmak için anahtar yeterlilikler kazanmak anlamına gelir. Bilgi edinenler, her zaman kendi çözümlerinin ötesine geçerler, her zaman çözüm arayışında bulunurlar ve eleştireldirler. Klax eğitim konsepti Fröbel, Yarı Serbest Sistem, Montessori, Reggio, Freinet, Waldorf, Pikler, Durum Odaklı Pedagoji, Kneip HDKF vb. eğitim metodları ile harmanlanmış, son yıllarda resilience (esneklik ve toparlanabilme becerisi) ve beyin gelişimi biliminde elde edilen bilimsel bulguları ve bir dizi diğer faktörleri de dikkate alarak geliştirilmiş, konsültasyon(danışma) anaokullarında denenmiş Almanya'nın gözde okul öncesi eğitim konseptlerindendir (Yıldırım, 2018a).

Klax pedagojisi dört temel nokta üzerinde durmaktadır. Bunlar:

- Bireyselleştirilmiş öğrenme yolları (coşku-yaratıcılık-cesaret)
- Sosyal topluluk (saygı-katılım-kurallar)
- Rol model olabilecek yetişkin (yansıma-eşlik eden-başarıya ikna olma)
- Tasarlanmış çevre (güvenlik-uyarım-anlamlılık)



Şekil 1. Klax pedagojisinin dört ayağı (Bostelmann & Möllers, 2015).

1.Bireyselleştirilmiş öğrenme yolları

Coşku; coşku etkili bir araçtır. İnsanların uyanık ve neşeli deneyimleri, daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Klax eğitimcileri bu nedenle öğrenme durumlarının tasarımında coşku yaratan anları vurgulamaktadır (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Öğrenilen şey, kişinin günlük yaşamına ve kendi yaşam durumuna bağlı olmaktadır. Coşku yaratan anları vurgulamak için öğrenme durumlarında önemli olan çocukların çıkarlarını iyi bilmek o anda kimin öğrenmekte olduğunun farkında olmaktır (Bostelmann & Möllers, 2015).

Yaratıcılık; bireyi tanımak ve saygı duymak büyük bir görevdir. Klax eğitimcileri, öğrenenleri yaratıcı çözümler bulmaya teşvik etmek için daima zorlayıcı eğitim fırsatları aramaktadırlar. Hazır cevaplar vermek yerine bilgi susuzluğuna olan ilginin gösterilmesi önemlidir. Eğitimciler, çocukların ilgileri varsa karmaşık sorunları ele almaya teşvik etmelidirler (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Yaratıcılık öğrenme motorudur. Merak öğrenmenin yakıtıdır. Çocuklara, merak edecekleri, çözümünü bulana kadar araştıracakları tezler ortaya konulmalıdır ve çocuklar teşvik edilmelidir. Yaratıcı olmak, çözümler bulmak demek icat etmek demektir. Yaratıcılık bilgiye ihtiyaç duymaktadır ve bilgiye yol açmaktadır (Bostelmann & Möllers, 2015).

Cesaret; zorluklarla yüzleşmek, etkili bir öğrenme yardımcısıdır. Cesaret, öğrenme zorluklarıyla yüzleşmek ve becerileri kazanmak demektir ve bu süreç kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Herkes öğrenme, bilgi, ilgi, duygusal ve sosyal çerçeveye, günün biçimine, ilişkinin niteliğine ve aynı zamanda mekana ve materyale bağlı olarak bireysel bir şekilde ve kendi hızına göre öğrenmektedir. Bu nedenle öğrenenlerin yeterliliklerinin bireysel hedefler ve performans gerekliliklerıyle elde edilmesi ölçülmektedir, aynı yaştaki herkesin ortalaması ile değil (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Bireysel hedefler herkesin kendi hızında öğrenmesine imkan sağlamaktadır. Hedefine ulaşan bireyin cesareti artmaktadır (Bostelmann & Möllers, 2015).

2.Sosyal topluluk

Saygı; Klax da toplumsal cinsiyet, etnik köken, din veya inanç, cinsel yönelim veya engellilikten bağımsız olarak herkes eşit görülmektedir. Herkes birbirine saygılıdır ve karşılıklı saygı başarılı bir sosyal topluluğu oluşturmaktadır. Sosyal topluluk, bir kurumda yaşayan herkesi içermektedir. Böylece öğrenen, aile, çocuklar, eğitimciler, ebeveynler, mutfak çalışanları, bakıcıları vb. içermektedir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

Katılım; çocuklar mümkün olduğunca kararlara dahil edilmektedir. Bu şekilde öğrenme yolları birlikte planlanmakta ve yansıtılmaktadır. Sosyal bir toplumun işlev ve varoluşunun ön koşulu, topluluğa ait olan herkesin katılımıyla mümkün görülmektedir. Herkesin katılımın gerçekleştiği rutinler birbirlerini tanımayı, iletişimi, birbirine saygıyı, katkıda bulunmayı sağlamaktadır (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

Kurallar; kurallar, her bireye yönlendirme ve güvenlik sağlamaktadır. Ayrıca topluluk duygusunun temelini oluşturmaktadır (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Kurallar, hedeflere ulaşmak için müzakere edilen araçlardır. Kurallara tam olarak uymak önemlidir ve bu noktada kuralların uygunluğunu sağlamak ve onu kontrol etmek önemlidir. Kurallar, bireylerin taleplerini karşılamalı, bireylerin kendi kararlarını vermesini desteklemeli, bir amaca ve hedefe hizmet edecek şekilde formüle edilmelidir. Hedefler değişebilir, bu nedenle kurallarda zaman zaman gözden geçirilerek değiştirilmelidir (Bostelmann & Möllers, 2015).

3.Rol model olabilecek yetişkin

Yansı(t)ma; Klax eğitimcileri, çocuklar için rol modeldir ve demokratik toplumu karakterize eden değerleri taşımaktadır. Klax eğitimcileri, çocukların öğrenmelerini kendi öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak görmektedir. Kişinin kendi pedagojik eyleminin sürekli yansıması vazgeçilmezidir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). "Ben ne kadar iyiyim? Bu hatayı neden yaptım? Tüm gün bana eşlik eden his ne?" gibi sorular yansımanın başlangıcıdır. Klax'ta eğitimcilerin öncelikle kendilerini iyi tanımaları, neyi neden yaptıklarını bilmeleri önemlidir. Yansıma zor bir iştir ve ustalaşmak kolay değildir. Çünkü veriler her zaman imajınız için gurur verici olmayabilir. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmek ve bunlarla başa çıkmanın yollarını bilerek mesleğe devam etmek önemlidir. Bireyler dış etkenlerden ziyade kendi kişilikleri temelinde hareket etmelidirler (Bostelmann & Möllers, 2015).

Eşlik eden; Klax eğitimcileri, her bireyin yeteneklerini ve potansiyellerini tanıyan ve sürekli eğitim başarısına izin veren hassas arkadaşlardır. Önemli olan, bireyi ciddiye almak ve takdir etmektir. Çünkü çocuklar, elverişli bir duygusal ve sosyal çevreye bağlıdırlar (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Klax'ta sorumluluklar tüm katılımcılar(eğitimci, ebeveyn, çocuk vb.) arasında bölünmüştür. Yetişkinler çocuklara yardımcı olmakta fakat çocukların hayat sorumluluklarını yüklenmemektedir. Her birey kendi başına öğrenmektedir ve bu nedenle ancak sorumluluk alarak kendi öğrenme başarılarını taşıyabileceklerine inanılmaktadır. Yaşla birlikte çocuklar daha fazla sorumluluk almayı öğrenmektedir (Bostelmann & Möllers, 2015).

Başarıya ikna olma; Amaç, sorumluluk alabilen kişidir. Ancak eğitimciler her bireyin bir şeyleri başarabileceğine ve potansiyellerini kullanabileceğine inanırsa, onu en iyi şekilde teşvik etmenin yollarını ve araçlarını bulabileceklerine inanılmaktadır (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Bir durum kayıp ve umutsuz görünse bile, her zaman çözümlerin olduğuna inanılmalı, buna odaklanılmalıdır. Başarıya ikna olmak, pes etmemek, durumlara kendi güçlü yanlarını vermek ve durumlara sebat etmek anlamlarına gelmektedir (Bostelmann & Möllers, 2015).

4.Tasarlanmış mekan

Güvenlik; tasarlanmış ortamdan ve güvenli davranış öğrenme yeteneğinden gelir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Ortam ve materyal güvenliğiyle beraber günlük rutinler ve tanıdık yapılar oluşturmak da güvenlik kapsamındadır. Çocuklar bildiklerine, tanıdıklarına güven duymaktadırlar. Güvenlik, ayrıca yetişkinlerin güvenilir varlığı ve çocukların birbirleriyle, yetişkinlerle olan ilişkilerini de içermektedir (Bostelmann & Möllers, 2015).

Uyarım; Başarılı öğrenmenin, öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanmış bir ortam gerektirdiğine inanılmaktadır. Çevrenin estetik, pratik ve heyecan verici olması gerekmektedir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik). Mekan ve materyaller anlamlı, öğrenme aktiviteleri için kullanışlı olmalıdır. Eğitim ortamının rahatlığı çocuklar kadar eğitimciler ve ebeveynler için de önemli bir yer tutmaktadır (Bostelmann & Möllers, 2015).

Anlamlılık; Klax'ta mekanlar sosyal çevreye yaşam ortamı olarak hizmet etmekte, farklı öğrenme konuları için alanlar sunmaktadır. Mekanlar, merak ettiren, düzen duygusu yaratan, keşiflere ilham veren materyaller içermektedir. Klax eğitimcileri materyali geliştirme seviyesine, mevcut eğitim konusuna göre seçmekte ve düzenli olarak öğrenme ailesinin yeni konularına ve ilgi alanlarına uyarlamaktadır (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

Klax Pedagojisinin Temel İlkeleri

Klax pedagojisi, "hedeflerle öğrenme ve hedeflerle yol gösterme" ilkesine göre çalışmaktadır. Temel değerleri; demokratik, sürekli öğrenen, sürdürülebilir, inandırıcı ve uluslararası olarak hareket etmektir. Klax pedagojisi, gelecekte olabilecek bir durumdan yola çıkarak, bugünden eğitimi şekillendirmekte ve yarının yetişkinlerini bugünden o duruma hazırlamaktadır. Klax pedagojisi;

- Bilim, araştırma ve en iyi uygulamalardan güncel bilgiye sahip olmak gerektiği,
- İdeolojileri benimsemeden,
- Siyasi ve dini akımlardan bağımsız,
- Başarıların önemli ve hataların öğrenme fırsatları olduğuna,
- Cesaret ve yaratıcılık ile sınırların üstesinden gelinebileceğine,
- Herkesin her şeyi öğrenebileceği inançlarına dayanmaktadır (Bostelmann, 2009).

Klax pedagojisi; kendisi ve çevresi için sorumluluk taşıyan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çocuklara akademik bilgi aktarmak yerine, doğru bilgi kaynaklarına nasıl ulaşabileceklerini ve değerlendirebileceklerinin yolunu ve yöntemlerini öğretmektedir. Eğitimdeki başarının çocukların kendi kendine organize olabilme becerisi ile ölçüldüğüne inanılmaktadır. Öğrenmeyi, bireyin iç dinamiğine dayanan öz başarısı olarak görmektedir. Klax'ta birey, öğrenme sürecini kendisi tasarlamaktadır (Yıldırım, 2018a).

Beş Anahtar Yetkinlik

Sürekli değişen bir dünyanın arka planına karşı, anahtar yetkinliklere sahip olmak önemlidir. Temel yetkinlikler, bir kişiyi bağımsız, sosyal olarak düşünmek ve hareket etmek için güçlendiren yetkinliklerdir. Klax pedagojisi de bu nedenle, temel sosyal, profesyonel ve yöntemsel becerilerin kazanılmasıyla ilgilidir. Özellikle beş temel yetkinliği desteklemektedir. Bunlar (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik):

- Yaratıcılık ve problem çözme
- Sosyal beceriler
- Öğrenme yetkinliği ve kendini örgütleme
- Tolerans ve açıklık
- Öz Kimlik

1.Yaratıcılık ve problem çözme

Gelecek nesillerin önemli zorlukları, iyi denenmiş yaklaşımlar ya da sorunlu perspektifler ile çözülemeyeceğine inanılmaktadır. Bu sebeple yaratıcılık ve problem çözme düşüncesi bugünün temel yetkinlikleri olarak kabul edilmektedir. Problemler, yaratıcı bireyler için öğrenmek, deneyimlemek, geliştirmek, ilerlemek için fırsatlar olarak görülmektedir. Yaratıcı insanların, hayal güçlerini yapıcı bir şekilde kullandıkları, çeşitli bağlamlarda ağ oluşturma ve eleştirel düşünme yoluyla bilgilerini anlamlı bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

2.Sosyal beceriler

Sosyal becerilere sahip insanlar, başkalarına dostça ve saygılı davranabilmekte, başkalarıyla dayanışma içinde hareket edebilmekte, empati kurabilmekte, diğer bireylerin de ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına cevap verebilmekte, işbirliği yapabilmekte ve ekip halinde çalışabilmektedirler. Gerektiğinde kurallar belirleyebilmekte, kurallara uymayı, gözlemlemeyi ve eleştirel olarak incelemeyi başarabilmektedirler. Bu sebeplerle Klax eğitiminde sosyal becerilere önem verilmektedir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

3.Öğrenme yetkinliği ve kendini örgütleme

Kendini organize eden ve eleştirel olarak yansıyan öğrenme için insanları erkenden güçlendirmek, bu yetkinlik alanındaki hedeftir. Bununla yakından bağlantılı olarak, bireysel öğrenme yollarını sağlama ve temel becerileri kazandırmak önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler, kendileri için hedefler belirleyebilir, öğrenme yollarını planlayabilir ve gelişimlerini eleştirel olarak yansıtabilirler. Yeni bilgileri etkili bir şekilde elde etmek, farklı bağlamlarda kullanmak, karmaşık problemleri çözmek ve kendi öğrenme yollarını düzenlemek için yetkilendirilmektedir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

4.Tolerans ve açıklık

Bugünün toplum biçimleri, küreselleşmeyle ilişkili toplumsal dinamikler, kültürel, etnik, dini ve sosyal çeşitlilik ile karakterizedir. Tolerans ve açıklık yetkinliği alanında, bireylerin diğer dünya görüş ve görüşleriyle diyaloga girme yetkinliği kazanmaları, çeşitlilikten doğan fırsatları daha iyi kullanmaları, mevcut farklılıkları inkar etmeden, paylaşılan değerlere dayalı olarak iletişim kurabilmeleri ve bilinçli olarak bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

5.Öz kimlik

Amaç bireysel bir kişilik eğitimidir. Kendine güvenen, bağımsız, dengeli bireyler, yeteneklerini, potansiyellerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini bilmektedirler. Sosyal topluma katkıda bulunabilmekte ve kişisel gelişim için diğer insanlarla etkileşime girmektedirler. Öz kimlik yetkinliğine sahip bireyler, fikirlerini ifade etme ve onları temsil etme, bunları diğer görüşlere göre inceleme konusunda cesaret sahibidirler. Duygularını tanıyabilmekte ve onlarla baş edebilmektedirler (https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik).

Klax Pedogojisinin Çocuğa Bakış Açısı

Klax'ta çocuklar, sorumlu küresel vatandaşlar ve yarının ebeveynleri olarak görülmektedir. Çocukların başlangıçtan itibaren büyük bir potansiyeli olduğuna inanılmaktadır. Her çocuğun bireyselliği dikkate alınmakta ve bireysel öğrenim hızı ve ihtiyacı desteklenmektedir. Çocukların kendi başlarına öğrenme istekleri dikkate alınmakta ve her çocuğun kendi öğrenmesini organize etmesi, öğrenme yolunu bulabilmesi için fırsat sağlanmakta, eğitim ortamı ve materyalleri hazırlanmakta, seçim hakkı sağlanmaktadır. Yetişkinler, çocuklara yol gösterici olarak çocukların kendi yollarını bulmaları için rehber olmaktadır (Bostelmann, 2009).

Eğitim Programının Özellikleri

Öğretmenin rolü; öğrenmenin çocuğun kendi faaliyeti olduğuna inanılmakta ve yetişkinler yetiştirme ve öğrenme arasında köprü oluşturmaktadır. Bu açıdan öğretmen; çocuğun kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmede rehberlik etmek, öğrenme mekanlarını tasarlamak ve etkileşimleri tasarlamak görevlerini üstlenmektedir. Öğretmen her şeyi bilen değil, çocukla birlikte araştırma ve problem çözme sürecine giren, açık uçlu sorular soran biri olarak moderatör konumundadır (Yıldırım, 2018b).

Öğrenme ortamı; Klax eğitim modelinde eğitim süreci ve içeriğine uygun olarak tasarlanmış mekanlar (atölyeler) vardır. Eğitim kurumlarında sanat çalışmaları, hareket, sağlıklı beslenme, doğa bilimleri-teknoloji, matematik, toplum, dil gelişim alanı gibi atölyeler yer almaktadır. Her atölye için bir oda ayrılmıştır ve atölyenin konseptine uygun zengin materyallerle donatılmıştır. Atölye ve sınıflarda fonksiyon mekanları yer almaktadır. Fonksiyon mekanları güncel konulara ve projelere uyum sağlayan çok yönlü malzemelerle donatılmaktadır ve proje içeriğine uygun olarak dizayn edilmektedir. Eğitimcilerin görevi, burada yer alan materyalleri çocuklara sunmak ve bunları nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik etmektir. Öğrenme mekanlarındaki dolaplar ve malzemeler çocukların rahatça erişebileceği güvenli alanlarda konumlandırılmaktadır. Sınıf düzeninin sağlanabilmesi için çocuk etkin ve aktif olarak sorumluluk alabilecek şekilde olmalıdır. Çocukların kendi grubuyla ortak çalışmalar yaptıkları sınıflar da küçük atölyeler şeklinde dizayn edilmiştir. Sınıf ve atölyeler kadar bahçede aktif olarak kullanılan öğrenme mekanlarındandır. Eğitimde "Doğayı öğrenmek, doğadan öğrenmek" felsefesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme mekanlarının kullanımı ile ilgili olarak şunlar söylenebilir: Çocuklar "kendi sınıfı ile birlikte öğrenme mekanlarında çalışma" saatlerinde her gün farklı bir fonksiyon mekanında kendi sınıf öğretmeni ve grup arkadaşlarıyla birlikte belirlenen öğrenme mekanında birlikte çalışırlar. "Öğrenme mekanlarında uzman öğretmen eşliğinde serbest çalışma" saatlerinde ise çocuklar istedikleri atölyelere giderler. Bu atölyelerde o alanda uzman olan öğretmen bulunmaktadır. Uzman öğretmen çocukları gözlemlemekte ve gerekli durumlarda rehberlik etmektedir. Bu atölyelerde her gruptan çocuk olabilmektedir. Bu da çocuklara kendi yaş grubu dışındaki diğer çocuklarla da iletişim kurma, işbirliği yapma vb. fırsatı sunmaktadır (Yıldırım, 2018b).

Materyaller; hikaye torbaları, dil öğrenimi için kartlar, aksiyon tepsileri, ışıklı masalar, dijital tabletler vb. Bunlara ek olarak atölye ve sınıflarda sanat, inşa, drama, müzik, matematik, doğa bilimleri, kodlama, hareket, ışık ve gölge mekanlarına uygun her türlü materyale yer verilmektedir (Yıldırım, 2018b).

Aile katılımı; aile eğitimin bir parçasıdır ve eğitimcilerle aileler sürekli iletişim halindedirler. Düzenli olarak bireysel görüşmeler ve portfolyo günleri düzenlenmektedir. Bu görüşmelere çocukta katılabilmektedir. Görüşmelerde çocukla ilgili pozitif durumlar ifade edilmekte, negatif hiçbir şey konuşulmamaktadır. Çocuğun geldiği aşama ve bir üst aşamaya nasıl çıkarılabileceği ile ilgili ailelerle bilgi alışverişi sağlanmaktadır. Çocuğun evdeki durumu, gelişim göstergeleri, ilgileri, evde neler yaptığı ile ilgili ailelerden bilgi alınmaktadır. Okul içinde aileler için cafe tarzı "co-working" alanları dizayn edilmiştir. Aileler istedikleri zaman buraya gelip bireysel çalışmalarını yapabilmekte veya diğer ailelerle tanışabilmektedir. Böylece ailelerinde birbirlerini tanımları için sosyal bir ortam sağlanmaktadır (Yıldırım, 2018b).

Değerlendirme; Çocuğun, öğretmenin ve programın değerlendirmesi yapılmaktadır. Çocuğun değerlendirmesinde gözlem çok önemli bir yer tutmaktadır. Gözlem ve gözlemlenenin belgelenmesi, çocuk odaklı bir eğitim için ön koşuldur. Gözlem, eğitimi planlamanın temel direğidir. Gözlem ve gözlemlenenin belgelenmesi bu nedenle günlük programa ek olarak değil onun vazgeçilmez bir parçası olarak kullanılmaktadır. Çocuklar genellikle yetişkinlerden farklı bir bakış açısına sahiptir. Pek çok şeyin onlar için farklı bir anlamı vardır. Bu nedenle öğretmenin görevi bir çocuk için neyin önemli olduğunu bulmaktır. "Çocuklar ne ile ilgileniyorlar? Şuan ne ile uğraşıyorlar, neyi deniyorlar? Bir konuya, nesneye nasıl yaklaşıyorlar? Ne bilmek istiyorlar ve ne başarmak

istiyorlar? Bir adım ileri gitmek veya hedefe ulaşmak için hangi yolu izlerler?" Ancak bu ve benzeri sorular yanıtlanırsa çocuk odaklı eğitimin uygulanacağına inanılmaktadır. Çocuklar süreç odaklı çalışmaktadırlar ve bu süreç iyi gözlemlenmelidir. Çocuklar gözlemlenirken objektif olunmalıdır. Objektif bir değerlendirme için birden çok değerlendirme aracı kullanılmaktadır. Çocukları değerlendirmede; dokümantasyon, paylaşma (alınan notların düzenli aralıklarla, meslektaşlarla konuşulması, fikir alışverişi yapılması ve değerlendirilmesi), çocuklarla sohbet (gözlem sırasında ya da sonrasında, çocuklarla algılananın paylaşılmasıdır. Bu durumda çocuk bakış açısını dile getireceğinden bu sizin kendi algınızı doğrulamaya hizmet edebilmektedir), video kayıtları, perspektif değiştirme (kendi bakış açınızdan kendinizi soyutlamak için, çocuğun ya da ilgili başka bir kişinin perspektifinden bakmaya çalışmak)den yararlanılmaktadır. Çocuğu değerlendirmede gözlem-belgelendirme-toplantı-değerlendirme döngüsü takip edilmektedir (Bostelmann & Möllers, 2015).

Öğretmen ve program değerlendirmesi için "Eğitim birimi uygulama ve geliştirme birimi" tarafından görevlendirilen öğretmenler; çocuklarla, öğretmenlerle, ailelerle görüşmekte ve bir anket uygulamaktadırlar. Bu anket sonuçlarına göre program geliştirilmektedir. Öğretmenler de yine "Eğitim birimi uygulama ve geliştirme birimi" tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir (Yıldırım, 2018b).

Öğrenme Yöntemleri

Kendi kendini organize eden öğrenme yolları

Klax, çocukların bireysel öğrenme seviyesini belirleyen araçlar ve çocukların güçlü oldukları, ilgi duydukları alanlara odaklanarak "kendi eğitim sürecini kendisinin organize edebilme becerisini kazandırmak" ilkesini temel almaktadır. Çocuklar, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları aracılığıyla yavaş yavaş kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmektedirler (https://www.klax-schule.de).

Dijital medyanın sınıfta entegrasyonu

Dijital medya ve dijital teknoloji ile öğrenmek bir amaç değil, çocukların kendi kendilerini organize etmelerine yardımcı olan faydalı bir araçtır. Slogan: "Tüketiciden aktif üreticiye!"dir. Dijital medyanın kullanımı için yol gösterici ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Dijital medyanın yaşam dünyamızın bir parçası olduğu bilinmektedir
- Düşünmek ve yaratıcı olmak için merak önemli bir yere sahiptir ve dijital medya bu amaç için kullanılmaktadır.
- Dijital medya, eğitim hedeflerine ulaşmak için kullanılan araçlardır.
- Dijital medya asla insanlar arasındaki sosyal ilişkilerin yerini almamaktadır.
- Pasif tüketim için okullarda dijital medya asla kullanılmamaktadır.
- Dijital medya bizi yaratıcı ve üretken kılmaktadır.
- Bilgisayar odaları yoktur fakat her türlü dijital araçla günlük çalışma yer almaktadır (https://www.klax-schule.de).

Öğrenmenin öğretilmesi

Küçük gruplar halinde öğrenme fırsatları oluşturulmaktadır. Klax eğitim programında çocukların farklı öğrenme yöntemleri ve hızları dikkate alınmaktadır. Bu amaçla çocukların gelişim hızları dikkate alınarak eğitim 3 farklı zorluk derecesinde sunulmaktadır. Çünkü her bireyin öğrenme yöntemi ve hızının farklılığına inanılmaktadır. Eğitimciler, klasik eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi çocuklara bilgi aktaran kişi değil, çocukları öğrenme ortağı olarak görmekte ve öğrencisiyle birlikte bireysel gelişim planları oluşturmaktadır (https://www.klax-schule.de).

Proje odaklı öğrenme

Klax eğitim modelinde çocuklar sorularını formüle edebilmek ve hipotez geliştirebilmek için teşvik edilmektedir. Bunun için her sorunun yeni bir soru oluşturduğu "proje odaklı öğrenme" modelini uygulamaktadır. Kendi kendine öğrenmenin, araştırmanın ve keşfetmenin, ezber eğitiminden daha sürdürülebilir olduğuna inanılmaktadır ve bu nedenle gerçek hayata yakın, çocukların deneyim edinecekleri pratik projeler sunulmakta, proje bazlı uzmanlık alanları arasında bir bağ oluşturulmaktadır. Klax'ta pozitif hata kültürü teşvik edilmektedir. Korkmadan denemenin, deneyimleyerek öğrenmenin, hazır cevaplar almaktan daha önemli ve kalıcı olduğuna inanılmaktadır (https://www.klax-schule.de).

Seyir defteri ve portfolyo yöntemi

Bireysel öğrenme yollarını kendi kendine organize edebilmesi için çocuklar "kayıt defteri" ve "portfolyo"yu kullanmaktadırlar. Seyir defteri günlük planlama ve organizasyon için kullanılmaktadır. Portfolyo, kendi bilgi ve becerilerinin nasıl geliştiğini bilinçli olarak takip etmek için seçilmiş dokümanlardan oluşturulan bir bütündür. Her ikisi de kendi kendini yönlendiren ve kendine güvenen öğrenmeyi öğrenmek için kanıtlanmış araçlardır (https://www.klax-schule.de).

Disiplinlerarası yaklaşım

Ağ tabanlı bilgi prensibine dayalı olarak çok disiplinli bir öğrenme benimsenmektedir. Bunu yapmak için, eğitim uzmanları çocuklara bireysel ve farklı zorluk aşamalarında çeşitli görevler geliştirmektedir. Öğrenme atölyelerinde bağımsız çalışma aşamaları, ortak çalışma aktiviteleri ve ritüeller (örneğin sabah çemberi / kapanış çemberi vb) bir bütün oluşturmaktadır. Öğretim aşamaları, öğrenme tezgahları ve istasyon çalışmaları ile bütünleştirilmektedir (https://www.klax-schule.de).

Bireysel öğrenme

Her insan farklı bir şekilde öğrenmektedir. Bu yüzden çocuklara bireysel destek sağlanmaktadır. Bireysel adım planları ile kendi kendini organize eden öğrenme yolları sadece bir yönüdür. Eğitimciler çocuklarla açık, doğrulanabilir öğrenme hedefleri belirlemektedirler. Bunlar, bireysel yetenekleri, güçlü yönleri ve ilgi alanlarına göre çerçeve müfredatının özelliklerini karşılamaktadır. Daha hızlı öğrenen çocuklara bir üst kademe için ek seçenekler, yardıma muhtaç çocuklar için de sürdürülebilir destekler sağlanmaktadır (https://www.klax-schule.de).

Sınıflar yerine referans grupları

Aynı yaştaki çocuklar referans grubuna aittir. Bunlar aynı zamanda ebeveynler için irtibat kişisi olan bir referans eğitimcisi tarafından denetlenmektedir. Günün bazı aşamaları, referans gruplarının bir parçası olan çocuklarla geçirilmektedir. Günlük öğrenme zamanlarının çoğu, öğrencilerin bağımsız olarak veya takımların hedeflerine göre çalışması için düzenlenmiştir. Karma yaş öğrenme aşamaları ve referans grup zamanlarının birleştirilmesiyle çocukların farklı sosyal takımyıldızlarında öğrenmeleri sağlanmaktadır. Referans gruplarında teknik talimat, sabah çemberi, kapanış çemberi ve öğle yemeği birlikte gerçekleşmektedir. Karma yaş zamanlarında, küçük çocuklar büyük çocuklarla tanışmaktadır (https://www.klax-schule.de).

Sonuç ve Öneriler

Klax eğitim modeli, Frobel, Montessori, Reggio, Waldorf, Freinet, Pikler, Yarı Serbest Sistem, Durum Odaklı Pedagoji gibi birçok farklı erken çocukluk eğitim yaklaşımlarından yararlanarak "Nasıl bir insan modeli? Nasıl

bir toplum? Nasıl bir gelecek?" sorularına cevap arayarak oluşturulmuş çağdaş bir eğitim modelidir. Klax eğitim modelinde çocuk, eğitim işinin merkezine yerleştirilmiş olup kendisine ve çevresine karşı sorumluluk taşıyan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Klax bir çocuğun kişilik oluşturma serüvenini bir su kaynağına benzetir, çocuğunda tıpkı bir su kaynağı gibi adım adım kendi dere yatağını oluşturduğuna tanıklık edebileceğimizi varsayar. Ancak bir su kaynağı gibi bir çocukta engellerle karşılaşacaktır. Hiç kimse çocuk adına engelleri önceden ön görüp ortadan kaldıramaz veya su yatağını çocuk adına oluşturamaz. Ancak su gibi yatağını bulan çocuğu güçlendirmek için psikolojik esneklik yani dayanıklılık kazanmasında destek sağlayarak, çocuğun engelleri aşabilmesi ve zorlukları fırsata çevirebilmesi için yardımcı olabilir. Hiçbir dere yatağı başka bir dere yatağına benzemez (Yıldırım, 2018c) diyerek bireysellik, yaratıcılık ve yenilikçiliğe odaklanır. Bireysel hedeflere ve herkesin kendi hızında öğrenmesine önem verir. Öğrenme sorumluluğunu zaman içerisinde çocuğun almasını sağlar. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına baktığımız zaman "Okul öncesi eğitimin çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır (MEB, 2013, s.9)" ilkesi yer almaktadır. Bu açıdan Klax eğitim modeli ile Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile benzerlik göstermektedir. Klax'ta değerlendirme çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Değerlendirmede; dokümantasyon, paylaşma, çocuklarla sohbet, video kayıtları, perspektif değiştirmeden yararlanılmaktadır. Bu durum hem öğretmenin hem çocuğun hem de programın daha sağlıklı değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından daha sağlam adımlar atılmasını sağlamaktadır diyebiliriz. Eğitim öğretimde planla, uygula, değerlendir, yeni hedefler belirle döngüsü yer almaktadır ve çocuklar eğitim öğretimde aktif bir şekilde yer almaktadır.

Gelişimsel bir yaklaşım olması, çocuk merkezli olması, çocukların keşfederek öğrenmesi için eğitim ortamlarının zenginleştirilmesine önem verilmesi, programda rutinlerin yer alması (çember zamanı gibi), aile katılımı çalışmalarına önem vermesi, her yönüyle (çocuk-öğretmen-program) değerlendirmeye önem vermesi, çevre, toplumsal değerler ve kültürel değerlere önem vermesi açısından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile benzerlik göstermektedir. Bu açıdan Klax eğitim modeli ile Meb okul öncesi eğitim programını ele aldığımızda öğretmenlerin mesleki anlamda güçlendirilmesiyle birlikte programdaki benzerliklerden yola çıkarak Türkiye'de uygulanabilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Fakat Türkiye'de ulusal eğitim programının tamamıyla Klax eğitim modeli olmasını beklememekle birlikte her uluslararası programın başka bir ülkede doğrudan uygulanmasının sakıncaları olabileceği düşünülmektedir. Her ülkenin kendi değerlerine, eğitim öğretimdeki amaç ve ilkelerine göre bir yaklaşım ya da programın temel noktaları dikkate alınarak ulusal anlamda programda yer verilmesinin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Bostelmann, A. & Möllers, G. (2015). Verantwortungsbewusst, sozialkompetent, kreativ –das bild vom kind in der Klax-pädagogik. Berlin: Bananenblau.

Bostelmann, A. (2009). Qualitätsmanagement in der frühkindlichen bildung, erziehung und betreuung (1. Auflage). K. Altgeld & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), Wir wollen immer besser werden die einführung des qualitätssystems in den KLAX-kindergärten içinde (s.97-124). Netherlands: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 25 Kasım 2018 tarihinde, https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-91553-1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bostelmann, A. (?). Antje Bostelmann- profil. 20 Kasım 2018 tarihinde, http://www.antje-bostelmann.de/ sayfasından erişilmiştir.

Die Klax-Pädagogik. 25 Kasım 2018 tarihinde, https://klax.de/ueber-uns/klax-paedagogik sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, İ. (2018a). 1 Kasım 2018 tarihinde, Klax - okul öncesinde çağdaş eğitim modelleri. https://almanokulu.com sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, İ. (2018b). Klax eğitim modeli_röportaj.

https://www.klax-schule.de/klax-schule/paedagogik/lernmethoden sayfasından 22 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

https://www.klax-schule.de/klax-schule/paedagogik/unser-schulkonzept sayfasından 22 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

https://www.klax-schule.de/klax-schule/paedagogik/konzept-der-klax-paedagogik sayfasından 22 Kasım 2018 tarihinde erişilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan El-Ele (1-2-3) Kitaplarının Matematik İçeriği Açısından İncelenmesi

Hatice Dağlı, K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, hnddagli@hotmail.com

H. Elif Dağlıoğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye, edaglioglu1@gmail.com

Öz

Bu araştırma, okul öncesi eğitim sınıflarındaki çocuklara MEB tarafından ücretsiz olarak temin edilen El Ele eğitim kitaplarının (1-2-3) matematik içeriği bakımından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak doküman incelemesi yapılmış; El Ele-1, El Ele-2 ve El Ele-3 kitaplarında yer alan matematiğe ilişkin içerik ve süreçlerin belirlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu süreçte El Ele 1 kitabında 58, El Ele 2 kitabında 50 ve El Ele 3 kitabında 50 olmak üzere toplam 158 çalışma sayfası incelenmiş olup genel olarak bakıldığında 137 sayfada matematiğe ilişkin içerik ve süreç becerilerine ilişkin unsurlar bulunurken 21'inde matematiğe ilişkin unsurlara rastlanmamıştır. Kitaplar matematik içerikleri açısından incelendiğinde, 16 çalışmanın şekiller, 64 çalışmanın sayma ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışma sayfalarında 78 eşleştirme ve 24 karşılaştırma ile ilgili etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda sayfaların kendi içerisinde temel düzeyde basitten zora doğru bir sıra izlendiği, sayfaya ilişkin yönergelerin ve kitaplarda yer alan görsellerin açık ve anlaşılır olduğu ve temel olarak her üç kitapta da benzer sayfa düzeni olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, matematik eğitimi standartları, matematik becerileri

Abstract

This study aims to analyze El-Ele books (1-2-3), which are provided free of charge by the Ministry of National Education, in terms of mathematics content. Having a qualitative research design, the study utilized document analysis. Content analysis was used to determine the concepts, skills and processes with regard to mathematics available in the El Ele-1, El Ele-2 and El Ele-3 books. A total of 158 worksheets were examined including 58 worksheets in El Ele 1 book, 50 in El Ele 2 book and 50 in El Ele 3 book. The research analysis revealed that there were no characteristics related to this criterion in 21 worksheets in total, while 137 pages included the elements regarding the content and process skills related to mathematics. Upon analyzing the contents, 16 activities were identified to be related to shapes, 64 were related to counting. Besides, the worksheets were found to include 78 matching, 24 comparisons related activities in line with the related content. The findings suggested that the pages are in a basic order from simple to difficult, and the instructions and the visuals in the books are clear and understandable; basically, there is a similar page layout in three books.

Keywords: Preschool education, mathematic education, mathmematic contents

Giriş

Matematik farkında olmadan etrafımızdaki dünyayı anlamlandırdığımız bir yoldur (Montague-Smith, Cotton, Hansen & Price, 2018). Matematik; miktarları, şekilleri, örüntüleri tanımlamak ve simgelemek, insanların dünya hakkındaki fikirlerini sistematik yollarla düzenlemek için kullanılan en temel araçlardan biridir (Cross, Woods & Schweingruber,2009).

Çocuklar doğumdan itibaren dünyayı keşfetme eğilimi gösterirler. Bu süreçte, keşiflerinin bir parçası olan matematiği de öğrenmekle meşgul olurlar (Pound, 2006). Çocukların matematiği anlaması için matematiği kendi zihninde anlamlandırması gerekmektedir (Montague-Smith, Tony Cotton, Hansen &Price, 2018).

Çocuklara fırsat sağlandığında birçok karmaşık matematik becerisini informal yollarla kazanabilirler (Steffe, 2004). Çocuklar, matematiği bir ders olarak öğrenmezler. Ancak günlük yaşantılarında ortaya çıkan deneyimler, farkında olmadan onların matematiği kullanmasını sağlar (Clemson & Clemson, 2001). Çocuklar oyun oynarken örüntüleri, şekilleri ve uzamsal ilişkileri keşfedebilir, büyüklükleri karşılaştırabilir veya nesneleri sayabilirler (Sarama & Clements, 2009). Bloklarla oyun oynayan bir çocuk matematiksel olarak farklı uzunluklarda blokların olduğunu keşfedebilir. Benzer şekilde kum veya su ile oynayan çocuklar kütle ve hacimle ilgili fikir sahibi olabilirler (Pound, 2006). Çocuklar oyunlarında, matematiksel düşünme becerileri ve akıl yürütme becerilerini kullanırlar (Sarama &Clements, 2009). Çocuklara sağlanan etkinlikler onların sadece matematik becerilerinin gelişimini sağlayan etkinlikler değil, aynı zamanda önceki öğrenmelerinin de pekiştirildiği zengin öğrenme kaynaklarıdır (Pound, 2006).

Çocuklar, dünyayı anlamlandırma sürecinde informal olarak birçok disiplini de beraberinde kullanabilirler. Örneğin bir ağaca bakıp onu tanımlarken ve özelliklerini ifade ederken dil gelişimine yönelik ifadeleri, ağacın nasıl büyüdüğünü veya tohumların ne işe yaradığını konuşurken bilimsel ifadeleri; ağacın şeklini, boyutunu, yaşını, kaç tane dalı olduğunu, bir önceki yıla göre ne kadar büyüdüğünü konuşurken farkında olmadan matematik kavram, beceri ve süreçlerini kullanırlar (Montague-Smith, Tony Cotton, Hansen &Price, 2018).

Araştırmalar, matematikte ilk yıllarda iyi bir başlangıç yapan çocukların okul döneminde matematik başarısında daha iyi ilerlemeler kaydettiğini göstermektedir (Aubrey & Godfrey 2003; Aunio & Niemivirta 2010). Ancak erken çocukluk yıllarındaki matematik, okul matematiğinin aksine çocukların yaşantıları aracılığı ile kazanılan matematik becerileridir (Montague-Smith, Tony Cotton, Hansen & Price, 2018). Eliasson ve Jenkins (2003), erken çocukluk yıllarında çocukların kendi yaşantıları yoluyla ve gerçek nesneler aracılığı ile matematiği öğrenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi sınıflarında yapılan matematik etkinliklerinin ve çocukların matematiğe ilişkin algılarının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü sınıf içinde yer verilen matematik etkinlikleri, çocukların matematiğe ilişkin motivasyonu üzerinde etkilidir. Clemson ve Clemson (2001), altı yaş grubundaki çocuklardan matematik yaparken kendilerini çizmelerini istediklerinde, çocukların çizimlerinde matematiği kitaplar ve çalışma kağıtlarıyla ilişkilendirdiğini, çocuklardan birinin ise 'Matematiği sıkıcı çalışma kağıtları' olarak nitelendirdiğini ifade etmektedir. Çocukların birinin çiziminde ise hesaplamaların yoğunlukta olduğu kitapların yanında kendini küçük bir figür olarak çizdiğini belirtmektedirler. Dağlı ve Dağlıoğlu (2018) da çocukların matematikle ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında çocukların matematiği 'Ders çalışmak', 'Zor bir ders.', 'Zor bir şey.' olarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak, çocukların matematikte iyi olması, matematikten zevk almalarıyla ilişkilidir (Pound, 2006).

Çocukların matematikle ilgili olumsuz tutumlarının yaşantılar aracılığıyla sonradan öğrenildiği (Clemson & Clemson, 2001) göz önünde bulundurulduğunda çocukların eğitim ortamlarındaki matematik uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda matematik eğitiminde çocukların matematiksel düşünme seviyelerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler hazırlamak önemlidir (Clements & Sarama, 2009).

Erken çocukluk döneminde matematikle ilgili öğrenme yaşantılarının diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi, çocukların öğrenmesini kolaylaştıracak ve güçlendirecektir (Arnold, Fischer, Doctoroff ve Dobbs, 2002). Bu süreçte öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında eğitim setlerinden ve çalışma sayfalarından da faydalandığı görülmektedir (Akbaba Altun, Şimşek Çetin & Bay, 2014; Baki & Karadeniz, 2013). Bu düşünceyle öğretmenlerin sınıfta matematikle ilgili kullandıkları kaynaklardan biri olan ve MEB tarafından okul öncesi dönem çocuklarına sınıflarında ücretsiz olarak dağıtılan 'El Ele 1-2-3' kitaplarının matematik içeriği bakımından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüş ve bu araştırmada 'El Ele 1-2-3' kitaplarının matematik içerik, süreç ve becerileri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklara MEB tarafından ücretsiz olarak verilen 'El Ele 1, El Ele 2 ve El Ele 3 kitaplarındaki matematikle ilişkili içerik ve süreç becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden bir olan doküman analizinden faydalanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğinin sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanıldığı nitel araştırma yöntemlerinden

biridir (Wach & Ward, 2013). MEB tarafından hazırlanan ve okul öncesi eğitimde kullanılan El Ele 1, El Ele 2 ve El Ele 3 kitapları bu araştırmada doküman olarak kullanılmış ve bu kitaplar içerik analizi yoluyla sistematik şekilde incelenmiştir. Araştırmada kullanılan her bir doküman için ayrı ayrı içerik analizi yapılmış ve kategoriler organize edilerek (Labuschagne, 2003) madde frekansları hesaplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler; araştırmacılar tarafından hazırlanan "İçerik Kayıt Formu" kullanılarak toplanmıştır. Formda her bir matematik içerik, süreç ve becerilerine ayrı ayrı yer verilmiş ve El Ele kitaplarında yer alan matematik içerik, süreç ve becerileri forma var-yok şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikli olarak her bir kitaptaki çalışma sayfaları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı üç kez gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemelerden sonra her sayfada yer alan matematiğe ilişkin içerik, süreç ve beceriler, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı ve NCTM'nin (2000) belirlediği içerik ve süreç standartları da göz önünde bulundurularak kayıt formuna kaydedilmiştir. Belirlenen içerikler için araştırmacılar tarafından kategoriler oluşturularak ve her bir sayfada yer alan matematik içeriği bu kategorilere uygun şekilde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanım/göstergeler ve kavramlar NCTM'nin (2000) belirlediği matematiğe ilişkin içerik ve süreçler ile incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Her bir sayfadaki çalışmalar ayrı ayrı incelenerek, hangi matematik içerik ve süreç becerilerine yer verildiği araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kitaplarda matematikle ilişkili olmayan sayfalar değerlendirme dışında tutulmuş ve her bir kitapta yer alan içerik ve süreç becerilerinin ayrı ayrı frekansları hesaplanmıştır. Bu süreçte aynı metinler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda üç kez kodlanmış, her kodlama sürecinde araştırmacılar arasındaki fikir ayrılıkları karşılıklı değerlendirilerek ortak görüş birliği sağlanmıştır. Ayrıca farklı zamanlarda yapılan kodlama işlemiyle de araştırmacıların verilerle ilgili öznel algılarının etkisinin azaltılması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2013), ölçülen olgunun geçen zaman içinde aynı biçimde ölçülmesini zamana bağlı güvenirlik olarak ifade etmektedir.

Bulgular

Araştırmada, El Ele 1-2-3 kitaplarında yer alan matematik içerik, süreç ve becerilerine yönelik olarak elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.

El ele kitaplarında yer alan matematiğe ilişkin içerik ve süreçlerle ilgili unsurların dağılımı.

	İçerik ve Süreçler	**Elele 1** **(f)**	**Elele 2** **(f)**	**Elele 3** **(f)**	**Toplam** **f**
Matematik İçerikleri	Sayı	18	19	27	64
	İşlem	-	1	8	9
	Cebir	1	-	1	2
	Geometri	5	8	3	16
	Uzamsal Algı	5	3	3	11
	Ölçme	1	-	-	1
	Veri analizi ve Olasılık	-	1	2	3

Matematik Süreçleri	İlişkilendirme	3	1	1	5
	Akıl Yürütme ve İspat	3	5	6	14
	Problem Çözme	3	3	3	9
	Temsil Etme	-	1	2	3
Matematik Becerileri	Eşleştirme	24	25	29	78
	Sınıflandırma/Gruplama	4	5	2	11
	Karşılaştırma	11	6	7	24
	Sıralama	1	-	4	5

Tablo 1'e göre El Ele 1-2-3 kitaplarında yer verilen matematik içerikleri incelediğinde, matematik içerikleri bakımından her üç kitapta ve genel toplamda en çok sayı (Elele1 f= 18; Elele2 f=19; Elele3 f=27; Toplam f=64) ve geometri (Elele1 f= 5; Elele2 f=8; Elele3 f=3; Toplam f=16) içeriklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik süreçlerine ilişkin çalışmalar incelediğinde her üç kitapta da en çok akıl yürütme ve ispat (Elele1 f= 3; Elele 2 f=5; Elele3 f=6; Toplam f=14)ile problem çözme (Elele1 f= 3; Elele2 f=3; Elele3 f=3; Toplam f=9) süreçlerine yer verildiği görülmektedir. Kitaplardaki matematik becerilerine bakıldığında her üç kitapta ve genel toplamda da en çok eşleştirme (Elele1 f= 24; Elele2 f=25; Elele3 f=29; Toplam f=78) ve karşılaştırma (Elele 1 f= 11, Elele2 f=6, Elele3 f= 7; Toplam f= 24) becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Kitaplar detaylı olarak incelendiğinde El Ele-1 kitabı rakamlardan sırasıyla 1, 2, 3 ve 4'ü; şekillerden ise daire ve üçgeni içermektedir. El ele 2 kitabında 5, 6, 7, 8 rakamları, kare ve dikdörtgen şekilleri yer almaktadır. El Ele 3 kitabında ise; 9, 0 ve 10 sayıları ile elips şekline yer verildiği görülmüştür. Ayrıca kitabın bu sayısında ilk defa toplama (f=3) ve çıkarma(f=3) işlemlerine yer verildiği gözlenmiştir.

Kitaplar detaylı olarak incelendiğinde El Ele-1 kitabı rakamlardan sırasıyla 1, 2, 3 ve 4'ü; şekillerden ise daire ve üçgeni içermektedir. Ayrıca kitapta MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda boyut kategorisinden büyük-küçük (f=2), uzun-kısa (f=1), orta(f=1), geniş-dar(f=1), ince-kalın (f=1) kavramlarına; miktar kategorisinde az-çok (f=1) , ağır-hafif (f=1) ve dolu-boş (f=2); zıt kavramlar kategorisinde eski-yeni (f=1) ve aynı-farklı (f=2), ters-düz (f=1), kirli-temiz (f=1), kavramlarına; konum kategorisinde altında-üstünde (f=1), alçak-yüksek (f=1), önünde-arkasında (1), içinde-dışında (1) ve ortasında(1) kavramlarına yer verilmiştir.

El Ele 2 kitabına bakıldığında, rakamlardan sırasıyla 5, 6, 7, 8; şekillerden kare ve dikdörtgen yer almaktadır. Kitapta MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kategorilere göre mekanda konumla ilişkilendirilmiş aşağı-yukarı (f=1), ön-arka (f=2), arasında-yanında (f=1); zıt kavramlarla ilişkilendirilmiş hızlı-yavaş (f=1), kolay-zor (f=1),dağınık-düzenli (f=1), canlı-cansız (f=1),benzer-farklı (f=1), genç-yaşlı (f=1) ve açık-kapalı (f=1); miktarla ilişkilendirilmiş az-çok (f=1) ve kalabalık-tenha (f=1); zamanla ilişkili gece-gündüz (f=1) kavramları bulunmaktadır.

El Ele 3 kitabı incelendiğinde; 9, 0 ve 10 sayıları ile elips şekline yer verildiği görülmüştür. Ayrıca kitabın bu sayısında ilk defa toplama (f=3) ve çıkarma(f=3) işlemlerine yer verildiği gözlenmiştir. Kitapta MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda kategorilere göre uzamsal algı (mekanda konum) ile ilişkilendirilmiş ileri-geri(f=1), uzak-yakın (f=1), sağ-sol (f=2); zıt kavramlarla ilişkilendirilmiş başlangıç-bitiş (f=1), açık-koyu (f=1); miktarla ilişkilendirilmiş etkinliklerde tek-çift (f=1), yarım-tam (f=1); duyu ile ilişkilendirilmiş etkinliklerde sivri-küt (f=1), sayma ile ilişkilendirilmiş sayılar dışında ilk-orta-son (f=1) kavramlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.

Kitaplarda sunulan çalışmalarda matematikle ilgili içerik ve süreçlerin farklı etkinliklerle bütünleştirilmesine ilişkin dağılım.

Etkinlikler	**Matematik İlişkisi**		**Elele 1** (f)	**Elele 2** (f)	**Elele 3** (f)	**Toplam** (f)
Sanat Etkinliği	Matematik İçerikleri	Sayı	5	4	3	12
		Geometri	1	1	1	3
		Uzamsal Algı	1	-	-	1
	Matematik Becerileri	Eşleştirme	1	-	-	1
Fen Etkinliği	Matematik Becerileri	Eşleştirme	-	2	-	2
Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışması	Matematik İçerikleri	Sayı	13	15	24	24
		Cebir	1	-	1	2
		Geometri	4	7	2	13
		Uzamsal algı	4	3	3	10
		Ölçme	1	-	-	1
		İşlem	-	1	8	9
		Grafik	-	1	2	3
	Matematik Süreçleri	İlişkilendirme	3	1	1	5
		Akıl Yürütme ve İspat	3	5	6	14
		Problem Çözme	3	3	3	9
		Temsil Etme	-	1	2	3
	Matematik Becerileri	Eşleştirme	23	23	29	75
		Sınıflandırma/ Gruplama	4	5	2	11
		Karşılaştırma	11	6	7	24
		Sıralama	1	-	4	5

Tablo 2'de El Ele 1-2-3 kitaplarının bütünleştirildiği etkinlikler ve bu etkinliklerin matematikle ilişkisine yer verilmiştir. Kitaplarda yer alan etkinlikler incelendiğinde sanat ve fen etkinlikleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının matematik etkinlikleri ile bütünleştirildiği görülmektedir.

Bütünleştirilmiş etkinlikler incelendiğinde, sanat etkinlikleri ile matematik içeriklerinden toplamda en çok sayma (f=12) ve geometri (f=3) içeriklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik becerileri incelendiğinde ise matematik etkinlikleriyle bütünleştirilen sanat ve fen etkinliklerinde eşleştirme (f=1; f=2) becerisine yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ise hem matematik içeriklerine, hem de matematik süreç ve becerilerine yer verildiği görülmüştür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları incelendiğinde toplamda matematik içeriklerinden en çok sayma (f=24) ve geometri (f=13); matematik becerilerinden en çok eşleştirme (f=75) ve karşılaştırma (f=24); matematik süreçlerinden en çok akıl yürütme (f=14) ve problem çözme (f= 9) süreçlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Kitaplarda yer alan matematik içerik, süreç ve becerilerinin birlikte kullanımına ilişkin dağılım.

	İçerik, Süreç ve Beceriler		**Elele 1** **(f)**	**Elele 2** **(f)**	**Elele 3** **(f)**	**Toplam** **f**
Matematik İçerik ve Süreçleri	Sayı	İlişkilendirme	-	-	1	1
		Problem Çözme	-	-	1	1
	İşlem	İlişkilendirme	-	1	-	1
		Akıl yürütme	-	1	1	2
	Cebir	Akıl yürütme	-	-	1	1
	Geometri	Akıl yürütme	1	1	-	2
		Problem Çözme	1	1	-	2
	Veri analizi ve Olasılık	Temsil etme	-	1	2	3
Matematik İçerik ve Becerileri	Sayı	Eşleştirme	10	12	20	42
		Gruplama	3	4	2	9
		Karşılaştırma	1	1	3	5
		Sıralama	-	-	1	1
	İşlem	Eşleştirme	-	-	7	7
	Cebir	Sıralama	1	-	1	2
	Geometri	Eşleştirme	3	4	2	9
	Uzamsal Algı	Eşleştirme	-	1	2	3
	Ölçme	Karşılaştırma	1	-	-	1
Matematik beceri ve Süreçleri	Eşleştirme	İlişkilendirme	1	1	-	2
		Akıl yürütme	1	1	3	5
		Problem Çözme	1	1	-	2
	Sınıflandırma/ Gruplama	İlişkilendirme	1	-	-	1
	Karşılaştırma	Akıl Yürütme	-	2	1	3
		Problem Çözme	1	2	-	3
	Sıralama	Akıl yürütme	-	-	1	1

Tablo 3'te El Ele 1-2-3 kitaplarındaki etkinliklerde matematik içerik ve süreçlerinin bir arada yer aldığı çalışmalar incelendiğinde sayma etkinlikleriyle, ilişkilendirme (f=1) ve problem çözme (f=1); işlem etkinlikleriyle ilişkilendirme (f=1) ve akıl yürütme (f=2); cebir etkinlikleriyle akıl yürütme (f=1), geometri etkinlikleriyle akıl yürütme (f=2) ve problem çözme (f=2) ve veri analizi ve olasılık etkinlikleriyle ile temsil etme (f=3) süreçlerine bir arada yer verildiği görülmüştür. Her üç kitapta matematik içerik ve becerilerinin bir arada olduğu etkinlikler incelendiğinde, sayma ile eşleştirme (f=42), sınıflandırma/gruplama (f=9), karşılaştırma (f=5) ve sıralama (f=1) becerileri; işlem ile eşleştirme (f=7); cebir (örüntü) ile sıralama (f=2); geometri ile eşleştirme (f=9); uzamsal algı ile eşleştirme (f=3); ölçme ile karşılaştırma (f=1) becerilerinin bir arada olduğu görülmektedir. Elele 1-2-3'te yer alan etkinlikler matematik beceri ve süreçleri açısından incelendiğinde, eşleştirme ile ilişkilendirme (f=2), akıl yürütme (f=5), problem çözme (f=2); sınıflandırma/gruplama ile ilişkilendirme (f=1); karşılaştırma ile akıl yürütme (f=3) ve problem çözme (f=3); sıralama ile de akıl yürütme (f=1) süreçlerinin bir arada olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim sınıflarındaki çocuklara MEB tarafından ücretsiz olarak temin edilen El Ele 1-2-3 eğitim kitaplarındaki matematik içerik, süreç ve becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında El Ele 1-2 ve 3 kitaplarında matematik içeriklerinden en çok sayı ve geometri, matematik becerilerinden en çok eşleştirme ve karşılaştırma, matematik süreçlerinden ise en çok akıl yürütme ve ispat süreçlerine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca kitaplarda matematik içerik ve becerilerine yönelik çalışmaların sayısının, matematik süreçlerine yönelik çalışmalara göre daha fazla olduğu da belirlenmiştir (Tablo 1). Özellikle sayma ve geometri etkinliklerine yönelik çalışmaların kitaplarda yer almasının nedeni matematiğin daha çok bu içeriklerle ilişkilendirilmesi olarak düşünülmektedir. Bu düşünceye paralel şekilde alan yazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalarda, sınıf içi etkinliklerdeki matematik içerikleri incelendiğinde, öğretmenlerin en çok sayma/sayı/rakam ile ilgili kavramları kullandıkları ifade edilmektedir (Clements, Sarama & DiBiase 2004; Copley, 2010; Sarama & Clements, 2009;Fırat ve Dinçer, 2018). Oysaki çocukların matematikle ilgili öğrenmelerini kolaylaştırmak için onlara okul öncesi dönemde sunulan matematik eğitimi, matematiğe ilişkin içerik ve süreç alanlarını bir arada ele almalı ve doğru şekilde sunulmalıdır (Gasteiger & Benz, 2018). Matematik eğitiminde öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için farklı yöntem, teknik ve süreçlerin kullanılmasının gerektiği (Dağlıoğlu,2020) göz önünde bulundurulduğunda, matematik süreçlerinin de eğitim ortamlarına daha fazla dahil edilmesi gerekmektedir.

El Ele 1-2-3 kitaplarda etkinliklerin nasıl ele alındığı değerlendirildiğinde genel olarak her üç kitapta da etkinlikler planlanırken benzer bir sıralama izlendiği belirlenmiştir. Rakamlar ile ilgili etkinliklerde genellikle aynı yöntemle ilerlenerek rakamı tanıma, verilen rakam kadar nesne bulma veya gruplama, farklı rakamlar arasından verilen rakamı tanıma ve en son rakamı kullanarak yaratıcı resim yapma etkinliklerine yer verilmiştir. Geometrik şekillerle ilgili olan çalışmalarda ise şekil tanıma, şekli çizme, farklı şekiller arasından istenilen şekli bulma, şekli kullanarak resim yapma etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Bu durum kitaplarda matematikle ilgili içeriklerin basitten zora doğru sıralamayla ilerlediğini göstermektedir. Çocukların bildiği kavramlardan bilmediği kavramalara doğru, çocuk merkezli bir anlayışla eğitim sürecine dahil olması, onların matematik gelişimi, öğrenimi ve matematiği sevmesi konusunda olumlu etkileyecektir (Argın, 2020). Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde çocuklara uygun olarak yapılmayan matematik etkinliklerinin çocuklar için her zaman fayda sağlamadığını ortaya çıkarmıştır (Gasteiger & Benz, 2018; Hasselhorn, 2005).

Çocuklar için faydalı matematik etkinlikleri yapabilmek için etkinliklerde içerik, süreç ve becerilerin bir arada kullanılması ve diğer etkinliklerle matematik etkinliklerinin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda El Ele 1-2-3 kitapları incelendiğinde matematik etkinliklerinin sanat, fen ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilişkilendirildiği; matematik içerik, süreç ve becerilerin de en çok okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 2). Ayrıca kitaplardaki içerik, süreç ve becerilerin bir arada yer verilme durumuna bakıldığında toplamda matematik içerik ve becerilerini aynı anda içeren etkinliklerin sayısının daha fazla olduğu; ancak matematik süreçleri bulunan etkinliklerin diğer etkinliklere göre kitaplarda daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3). Ortaya çıkan sonuçların, kitapların okuma-yazmaya hazırlık çalışmasına yönelik olarak tasarlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer yandan matematik süreçlerinin çocukların matematiği öğrenme yolu olduğu düşünüldüğünde (Pekince & Avcı,2016), matematik süreçlerine kitaplarda daha az yer verilmesinin nedeni, kitaplardaki çalışma sayfalarının yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine uygun şekilde uygulama örneklerini içermemesi ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bütün sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin matematiği sadece sayma, eşleştirme, sınıflandırma ve şekiller olarak algılaması, matematik eğitiminin sadece basit becerilerden oluşan bir alan olduğu düşüncesine neden olmaktadır (Copple, 2004; Graham, Nash & Paul, 1997; Lee & Ginsburg, 2007). Zira matematikle ilgili oluşan bu algı, matematik etkinliklerinin ve matematiğe ilişkin bütün çalışmaların bu süreçten olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Ancak okul öncesi dönem çocukları bu durumun aksine sadece matematik kavram ve becerilerini öğrenmekle sınırlı kalmayıp mantıksal ilişkiler kurarak problem çözme, akıl yürütme ve arkadaşları ile iletişim kurarak matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye de ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda okul öncesi dönemde çocukları için matematik etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve diğer etkinliklerle bütünleştirilmesi, bununla birlikte matematik içerik, süreç ve becerilerinin bir arada kullanılarak etkinliklerin yapılandırılması çocukların matematik gelişimini en üst noktaya çıkmada büyük öneme sahiptir.

Yapılan tüm değerlendirmeler, El Ele 1-2-3 kitaplarının okul öncesi dönem matematik eğitimi konusunda matematik içerik, beceri ve süreçlerini kapsadığını, matematik içerik, süreç ve becerilerinin hem bir arada hem de farklı etkinliklerle bütünleştirilerek verildiğini göstermiştir. Ancak gerek matematik içerik ve süreçlerin belirli noktalarda yoğunlaşması, gerekse bütünleştirilmiş etkinliklerin sanat, fen ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile sınırlı kalması kitaplarda bir güncelleme çalışması yapılmasının faydalı olacağını düşündürmektedir. Diğer yandan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da yer aldığı şekilde okul öncesi eğitimi alan çocukların 36-72 ay aralığında olması ve çocukların bir yıldan daha fazla süre okul öncesi eğitime devam etme olasılıkları göz önünde bulundurulduğunda çocukların aynı kitabı iki veya üç yıl kullanma ihtimali de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kitapların her yaş ve seviyeye uygun şekilde geliştirilmesinin; kitaplarda yer alan matematik içeriklerinin sayma ve geometri dışındaki içeriklerle ve daha fazla matematik süreçlerini kapsayan etkinliklerle zenginleştirilmesinin, ailenin sürece dahil olabileceği etkinliklere veya çocukların evde çalışmalarına yönelik bölümlere yer verilmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö. ve Bay, N. D. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 244-263.

Argın,Y. (2020). Matematik eğitiminde NCTM standartları ve okul öncesi eğitim programı. In H.E. Dağlıoğlu (Ed.), Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi (ss.41-62). Ankara: Anı.

Arnold, D. H., Fischer, P. H., Doctoroff, G. L., & Dobbs, J. (2002). Accelerating math development in Head Start classrooms. Journal of Educational Psychology, 94 (4), 762-770.

Aunio, P. & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. Learning and Individual Differences, 20(5),427–435.

Aubrey, C. and Godfrey, R. (2003) The development of children's early numeracy through Key Stage 1. British Educational Research Journal, 29(6), 821-840.

Baki, A. ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2013). Okul öncesi eğitim programının matematik uygulama sürecinden yansımalar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(2), 619-636.

Clements, D., Sarama, J., & DiBiase, A. (2004). Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Clemson,D &Clemson, W. (2001). Mathematics in the early years. USA:Taylor & Francis

Copley, J. V. (2010). The young child and mathematics (Second Edition.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Copple, C. E. (2004). Mathematics curriculum in the early childhood context. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics instruction (pp. 83–87). Mahwah, NJ: Lawrence: Erlbaum Associates.

Cross, C. T., Woods, T. A., & Schweingruber, H. (2009). Mathematics learning in early childhood. Washington, DC: National Academies.

Dağlı, H. & Dağlıoğlu, H.E. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının matematiğe ilişkin görüşleri ve matematik algısı. Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dağlıoğlu, H.E. (2020). Matematik ve matematiksel düşünme. In H.E. Dağlıoğlu (Ed.), Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi (ss.1-16). Ankara: Anı.

Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). A practical guide to earlychildhood curriculum. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fırat, Z.S. & Dinçer, Ç. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin matematiksel ifadeleri kullanımlarının incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 895-914.

Gasteiger, H. & Benz, C. (2018) Enhancing and analyzing kindergarten teachers' professional knowledge for early mathematics education. The Journal of Mathematical Behavior,1-26, Doi: 10.1016/j.jmathb.2018.01.002

Graham, T. A. ,Nash,C.& Paul, K. (1997). Young children's exposure to mathematics: The childcare context. Early Childhood Education Journal, 25(1), 31–38.

Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen,

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? The Qualitative Report, 8(1).

Lee, J.S., & Ginsburg,H.P. (2007). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low- and middle-socioeconomic status children. Early Education and Development,18(1), 111-143.

MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: MEB.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM),(2000). Principles avd Standarts for school matmematics. NCTM: USA.

Montague-Smith,A. , Cotton,T., Hansen,A. &Price,J. (2018). Mathematics in early years education.New York: Routledge.

Pekince, P. & Avcı, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk matematiği ile ilgili uygulamaları: etkinlik planlarına nitel bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2391-2408.

Pound, L. (2006). Suppoting mathematical development in the early years. London: Open University.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Early childhood mathematics education research: learning trajectories for young children. New York: Routledge.

Steffe, L. P. (2004). On the construction of learning trajectories of children: The case of commensurate fractions. Mathematical Thinking and Learning, 6(2), 129–162.

Wach, E.& Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. 5 Kasım 2020 tarihinde https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989 adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Görüşleri

Sema Çelebi, Dicle Üniversitesi, Türkiye, sema.celebi@dicle.edu.tr

Cemal Aküzüm, Dicle Üniversitesi, Türkiye, cemal.akuzum@dicle.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma modellerinden temel yorumlayıcı desen (temel nitel araştırma) kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören 3-6 yaş arasındaki çocuğu olan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 10 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çoğunluğunun etkileşimli kitap okumaya yönelik herhangi bir fikrinin olmadığı, hikâye kitabı seçiminde ebeveyn ve çocuğun kararının etkili olduğu, kitabın yaşa uygun ve resim içermesi hususlarının göz önünde bulundurulduğu, kitap okumak için uykuya geçmeden önceki zaman diliminin tercih edildiği, sürecin genellikle çocuğun odasında veya oturma odasında gerçekleştirildiği ve 10 dakika ile 60 dakika arasında sürdüğü saptanmıştır. Kitap okuma sürecine bakıldığında ise okuma öncesi ebeveynlerin herhangi bir şey yapmadığı, okuma esnasında çocuğa kitaptaki resimlerin gösterildiği, kitap okuma sonunda ise herhangi bir şey yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak; okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli kitap okuma, okul öncesi eğitim, ebeveyn.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of parents who have children in pre-school period towards reading interactive books. It was carried out using the basic interpretative design (basic qualitative research) from qualitative research models and the study group of the research consists of 10 parents who have children between the ages of 3-6 who are studying in an official independent kindergarten in Çankaya district of Ankara and selected by purposeful sampling method. The data of the research were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it has been detected the majority of parents about any idea about interactive book reading, the decision of parents and children is effective in choosing a storybook, taking into account the age-appropriate and picture-taking aspects of the book, the time period before going to sleep is preferred to read a book, where the process usually takes place in the child's room or living room and takes 10 to 60 minutes. When looking at reading books, it was concluded that parents did not do anything before reading, and nothing was done before reading the pictures in the book. Depending on the results achieved; some suggestions for parents with pre-school children and readers are included.

Keywords: Interactive reading book, pre-school education, parents.

Giriş

Okuma, kişinin kendini geliştirmesinde ve çevreyi anlamasında çok önemli bir role sahiptir. İnsan, yaşamın her anında okudukları sayesinde davranışlarını şekillendirir. Okuma doğuştan gelen bir özellik değildir fakat temelleri okul öncesi dönem kapsamında olan yaşamın ilk yıllarında atılır (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklarda bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim hızlı bir ilerleme göstermektedir. Bu dönemde hızlı gelişimle birlikte yaşam boyu etkili olacak birçok becerinin temeli de atılır (Deretarla-Gül, 2013). Çocuklara kitap okuyarak; okumaya karşı ilgi oluşturmak, yazı-ses farkındalığı oluşturmak, erken okuryazarlık becerilerini desteklemek bunlardan bazılarıdır.

Kitap okuma ile birlikte çocuğun gelişiminde olumlu etkilerin gözlenmesinde kitap okuma teknikleri de önemli rol oynamaktadır (Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral, 2017). Bu teknikler alan yazınında geleneksel kitap okuma, teknolojik kitap okuma ve etkileşimli kitap okuma şeklinde ele alınmaktadır. Etkileşimli kitap okuma (interactive shared book reading) olarak da bilinen paylaşımlı kitap okuma (shared book reading), küçük çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, yetişkinlerin çocuklarla birlikte kitap okurken kullanabileceği pratikleri kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle etkileşimli kitap okuma, yetişkinin kitabı bir çocuğa veya grup şeklinde çocuklara, planlanmış veya yapılandırılmış etkileşimli tekniklerle, çocuğun aktif katılımını sağlayarak gerçekleştirdiği süreçtir (Clearinghouse, 2015). Bunlara ek olarak, etkileşimli kitap okuma çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan üç temel uygulama prensibine dayanmaktadır. Bunlar; çocuğu okuma etkinliğine katılıma teşvik etme, çocuğa konuştuklarıyla ilgili dönüt verme ve çocuğun ilgi alanlarına uygun kitaplar seçerek üzerinde konuşulacak konular belirlemedir (Hargrave & Senechal, 2000; Justice & Pullen, 2003; Morgan & Meier, 2008'den akt. Ergül, Dolunay Sarıca& Akoğlu, 2016).

Etkileşimli kitap okumada yetişkinin çocuğu okumaya aktif katılımını sağlaması açısından beş yönerge kullanılır (CROWD). Bu yönergeler; 1) Completion (tamamlama): çocuk yarım kalan cümleyi tamamlar, 2) Recall (hatırlama): yetişkin, okunan kitap hakkında çocuğa sorular sorar, 3) Open-ended questions (açık uçlu sorular): yetişkin, çocuğu resimlerde ne olduğunu söylemeye teşvik eder, 4) Wh (5N1K soruları): yetişkin, resimler hakkında 5N1K soruları sorar, 5) Distancing (ilişkilendirme): yetişkin, çocuğa resimler ve kelimeler ile kendi çevresi arasında ilişki kurmasını sağlar. Etkileşimli kitap okuma sırasında konuşmayı sürdürmek için ise PEER (Promt, Evaluate, Expand, Repeat) yönergesi veya sıralaması kullanılır. Promt (başlatma): yetişkin, çocuğun kitap hakkında bir şey söylemesini ister, Evaluate (değerlendirme): yetişkin, cevabı değerlendirir, Expand (genişletme): yetişkin, çocuğun cevabını genişletir, Repeat (tekrarlama): yetişkin, çocuğun cevabı tekrarlamasını ister (Clearinghouse, 2006). CROWD ve PEER yönergeleri etkileşimli kitap okuma sürecinde yetişkinler tarafından kullanılır.

Etkileşimli kitap okumanın geleneksel kitap okumadan farkı da; geleneksel kitap okuma, yetişkinle çocuk arasında herhangi bir diyalog kurulmadan çocuğun okuma esnasında soru sormasına fırsat tanımayan aynı zamanda çocuğa soru sorulmayan, yetişkinin kontrolü altında olan bir süreçtir. Etkileşimli kitap okuma ise CROWD ve PEER yönergelerinin kullanıldığı, diyaloga ve sosyal etkileşime dayalı, çocuğun ön planda olduğu, yetişkinin hedef sözcük belirleyerek okuma sürecini yapılandırdığı ve açık uçlu soruların sorulduğu bir süreçtir (Ergül, 2016). Alan yazınında bu farkları destekler nitelikteki çalışmalara rastlamak da mümkündür. Kitap okuma tekniklerinin 48-66 aylık çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelendiği yarı deneysel bir çalışmada etkileşimli kitap okuma tekniğinin diğer okuma tekniklerine göre çocuğun dil gelişimine daha yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmüştür (Şimsek, 2017). Etkileşimli kitap okuma ve geleneksel kitap okumanın karşılaştırıldığı okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda etkileşimli kitap okuma tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki çocukların fonolojik farkındalıklarının (Elmonayer, 2013), resimleme becerilerinin, öyküleme becerilerinin (Kılınçcı, 2018) ve dil becerilerinin (Whitehurst et al., 1988) geleneksel okuma tekniğinin kullanıldığı kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerinin şekillenmesinde ebeveynlerin ve ailenin geri kalan üyelerinin önemli rolü bulunmaktadır ayrıca ilk okuma deneyimleri ebeveynler ile kurulan etkileşimlerle şekillenmektedir (Parlakyıldız & Yıldızbaş, 2004). Ebeveynleri tarafından sık sık ve bazen kitap okunan çocukların dil gelişimi ve ses çalışmalarındaki başarıları ebeveynleri tarafından kitap okunmayan çocuklara göre daha yüksek olmaktadırlar. Ayrıca ebeveynleri tarafından kitap okunan çocukların ilköğretim hazır bulunuşluğuna olumlu katkıları olmaktadır (Polat Unutkan, 2006). Okul öncesi dönemde ebeveyn ve çocuk arasında gerçekleştirilen okumalar çocukların okul başarıları, dil gelişimi ve okuryazarlık yazarlık becerilerini desteklemektedir (Bus, Ijzendoorn & Pellegrini, 1995). Hindman, Skibbe ve Foster (2014) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin, kitaplar ve çocukların kendi yaşamları arasında güçlü bağlantılar kurduklarında; çocukların bilişsel yeterliliklerine bakılmaksızın daha sağlam kelime becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Hargrave ve Sénéchal (2000) kelime bilgisi zayıf 3-5 yaş arasındaki çocuklarla yürüttükleri çalışmalarında, etkileşimli kitap okuma sürecinde yetişkinin soruları ve çocuğun genişletilmiş cevaplarıyla birlikte kullanılan dilin; çocuğun dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Dexter ve Stacks (2014) araştırmalarında çocukların alıcı dil gelişimi ile ebeveynlerle yapılan etkileşimli kitap okumanın kalitesi arasında pozitif ilişki olduğunu, ayrıca okuma esnasında; kitap hakkında sorular sormak, cevaplamak, kitap içeriği hakkında ipuçları vermek ve çocuğa destekleyici sorular sormanın alıcı dil gelişimi ve etkileşimli kitap okuma arasında güçlü bir ilişkinin var olduğunu ortaya

çıkarmıştır. Başka bir araştırmada ise, okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocuklarıyla sıklıkla etkileşimli kitap okuma ve kelime öğretimi yapması, çocukların anaokuluna başladıklarında daha iyi kelime okuma becerilerine sahip olduğunu göstermektedir (Silinskas et al., 2012). Işıklıoğlu-Erdoğan (2014) da okul öncesi dönem çocuklar için ebeveynlerinin her gün kitap okumasının ve birlikte bu etkinliği paylaşmalarının çocukların gelişimini ve aynı zamanda ebeveyn çocuk ilişkisini olumlu şekilde etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okumanın ve ailenin bu konuda çocuğunu desteklemesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Etkileşimli kitap okumanın olumlu etkileri dikkate alındığında ebeveynlerin çocuklarına kitap okuyup okumadıklarını, etkileşimli kitap okuma hakkında neler bildiklerini, birlikte okuduklarında nasıl bir yol izlediklerini, kitap seçiminde hangi kriterleri göz önünde bulundurduklarını, kitap okuma sürecini genellikle hangi zaman diliminde ve nerede gerçekleştirdiklerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynler çocuklarıyla kitap okuma sürecinde nasıl bir yol izlemektedirler?
3. Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma sıklıkları/süreleri ve ortamları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada nitel araştırma türlerinden temel yorumlayıcı desen (temel nitel araştırma) kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015). Temel yorumlayıcı desen (temel nitel araştırma) ise araştırmacının veri kaynağı olan bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdığı ve yaşamlarını nasıl yorumladıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi bağımsız bir anaokulunda görev yapan bir öğretmen ile telefon ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmaya destek sunmayı kabul eden öğretmenin sınıfında öğrenim görmekte olan 3-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin çalışma hakkında, araştırmacının önceden hazırladığı çalışmayı kısaca özetleyen bilgilendirici kâğıtlar aracılığıyla, bilgilendirilmesiyle gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen ebeveynler belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile ulaşımı kolay olan bir durum seçilir. Bu yöntem sayesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmış olur (Yıldırım & Şimsek, 2011). Böylece araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören 3-6 yaş arasındaki çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların tamamı 10 anneden oluşturmaktadır. Ebeveynlerin yaş ortalaması 34 ve yaşları 25 ile 45 yaş arasında değişmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında; 4 ebeveynin ortaöğretim, 1 ebeveynin ön lisans, 5 ebeveynin lisans ve 1 ebeveynin ise yüksek lisans öğrenimine sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, ebeveynlerle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları, alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılış görüşme; belirlenmiş bir konu hakkında soru sorma ve cevapların net olmaması durumunda tekrar sorular sorularak cevapların daha net ifade edilmesini sağlayan veri toplama tekniklerinden biridir (Çepni, 2007; Karasar, 2017).

Görüşmelerin tamamı, ebeveynlerle önceden iletişime geçilerek, belirlenen tarihte araştırmacılar tarafından yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin, tüm ebeveynlerin aynı iş yerinde çalışmasından kaynaklı olarak iş yerinde bulunan toplantı salonunda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Toplantı salonu; ebeveynler için ulaşım kolaylığı sağlaması, zamandan tasarruf sağlaması, kendilerini rahat hissedebilecekleri bir yer olması, kimse tarafından rahatsız edilmeyecek ve sessiz bir ortam olması açısından tercih edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 8-10 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacılar görüşmenin başlangıcında kendilerini tanıtmıştır, görüşmenin amacını ve nasıl yürütüleceğini ebeveynlere açıklamışlardır. Verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için ses kayıt cihazı ile kaydetme izni istenmiştir fakat ses kayıt cihazının kullanılmasından rahatsız olunması durumunda not alınarak sürecin devam ettirilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca her görüşmenin başlangıcında araştırmanın raporlaştırılmasında kesinlikle katılımcıların isimlerinin yer almayacağı belirtilmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; görüşme sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre veya yanıtlardan oluşan temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır (Büyüköztürk et al., 2015). Görüşme yapılan ebeveynlerden alınan yanıtlar değiştirilmeden olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve ebeveynler "E1 (Ebeveyn 1), E2 (Ebeveyn 2),.. vb." şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada içerik analizi ile görüşme soruları ve katılımcıların verdikleri cevaplar dâhilinde temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara göre veriler işlenmiştir. İşlenen veriler tanımlanmıştır ve son olarak ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik bakış açıları hakkında hazırlanan sorulara yönelik verdikleri cevaplar tablolaştırılmış ve frekanslarına yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Ebeveynlerin Etkileşimli Kitap Okumaya Yönelik Görüşleri.

Ebeveynlere Göre Etkileşimli Kitap Okuma	**Frekans**
Hiç fikrim yok	3
Kitap okurken ebeveynin soru sorması	3
Kitaptaki karakterleri canlandırma	2
Çocuğa eğlendirici ve öğretici kitap okuma süreci	1
Kitap okurken çocuğun verdiği olumlu/olumsuz tepkiler	1
Materyal kullanarak çocuğu sürece dâhil etme	1
Toplam	**11**

Tablo 1 incelendiğinde, ebeveynlerin "Etkileşimli kitap okuma sizce neyi ifade etmektedir?" sorusuna verdikleri cevapların 6 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre üç ebeveyn etkileşimli kitap okuma hakkında hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir ve E5 etkileşimli kitap okumayı; "…okuduğum çocuğa ya da kendi çocuğum da olabilir başkası da olabilir. Ona hem öğretici hem eğlendirici bir şekilde ifade etmek olarak tanımlayabilirim." şeklinde ifade ederken E7 "…kitap okurken çocuğun verdiği olumlu olumsuz tepkiler şeklinde tanımlıyorum." demiştir. Üç ebeveyn etkileşimli kitap okumayı kitap okuma sürecinde çocuğa soru sorma olarak tanımlamıştır. İki ebeveyn kitabı ses tonu ve mimiklerle kitabı canlandırma olarak tanımlamıştır ve bir ebeveyn materyal kullanarak çocuğu sürece dâhil etmenin etkileşimli kitap okuma olduğunu şu şekilde E8: "Etkileşimli kitap okuma mimiklerle, materyallerle beraber kitabı hem okuyup hem anı yaşatır gibi… çocuğu da içine katarak… bazı yerlerde duraklayıp ondan ne düşündün ya da burada ne olmasını istersin ya da işte şöyle olsa daha güzel olmaz mıydı? gibi" ifade etmiştir.

Tablo 2.

Ebeveynlerin Çocuğa Alınacak Kitabın Belirlenmesine Yönelik Görüşleri.

Çocuğa Alınacak Kitabın Belirleyicisi	**Frekans**
Anne	4
Ortak Karar (Anne ve Çocuk)	4
Anne ve Baba	1
Çocuk	1
Toplam	**10**

Tablo 2 incelendiğinde, ebeveynlerin "Çocuğunuza alınacak kitabı kim belirler?" sorusuna verdikleri cevapların 4 farklı kod altında incelendiği görülmektedir. Tabloya göre, annelerden dördü çocuğa alınacak kitaba kendisinin karar verdiğini belirtirken dört anne çocuğuyla ortak karar vererek kitap aldıklarını, annelerden biri kitap seçimini tamamen çocuğa bıraktığını ve bir başka anne ise anne ve babanın çocuğa alınacak kitabı belirlediğini belirtmiştir. E2: "Öğretmenlerimiz, birkaç yayınevi iyi olacağını düşünüyorlar. Ben internetten alıyorum genelde…" şeklinde ifade ederken, E5: "…oğlumla birlikte belirliyoruz. Ama hani oğlumun beğendiği kitabın içeriği benim için çok uygun olmadığını düşünüyorsam tabi ki en son kararı ben veriyorum öyle söyleyeyim ama ilerde yaşı biraz daha büyüdüğünde bu kararı kendisi verecektir." şeklinde soruyu yanıtlamıştır. E8: "Aslında ben seçiyorum gibi bir şey ama onun da fikrini alıyorum tabi. Ortak karar veriyoruz. Çünkü hepsinin içeriği uygun olmayabiliyor. Önce ben bir araştırma yapıyorum sonra kendisine gösteriyorum." cevabını vermiştir.

Tablo 3.

Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Seçiminde Göz Önünde Bulundurdukları Hususlara Yönelik Görüşleri.

Kitap Seçimi	**Frekans**
Yaşa uygunluk	6
Resimli	5
İçerik	4
Eğitici	4
Çocuğun ilgi alanı	4
Toplam	**23**

Tablo 3 incelendiğinde, ebeveynlerin "Çocuğunuza alınacak kitabı seçerken hangi hususları göz önünde bulunduruyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların 5 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre, ebeveynlerin çocuklarına alacakları kitap seçiminde yaşa uygun olması en önemli ölçüt iken bu sırayı kitapların resimli olması takip etmektedir. Ebeveynler çocuklarına alınacak kitabın içeriğine, eğitici olmasına ve çocuğun ilgi alanına yönelik olmasına da dikkat etmektedirler. E7 çocuğuna alacağı kitap seçiminde: "…yaşına uygun olması, birazda karakter eğitimine katkı sağlaması. Karakter ve değerler eğitimine katkı sağlaması" gerektiğini ifade ederken E1: "…biz kızıma daha bu yıl kitap almaya başladık. Bu yıla kadar öyle bir girişimimiz olmadı. Biraz paylaşımsız bir çocuk. Paylaşmak, saygı, sabretmek bunları çocuğa daha çok hikâye düzeyinde anlatarak onda oturmasını sağlayacak kitaplar seçiyorum. İçerik olarak hangisi güzelse onu alıyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 4.

Ebeveynlerin Çocuklarıyla Kitap Okurken Tercih Ettikleri Ortam Ve Zaman Dilimine Yönelik Görüşleri.

	Kod	Frekans
Ortam	Çocuğun odası	6
	Oturma odası veya salon	2
	Çocuk odası veya salon	2
	Toplam	**10**
Zaman Dilimi	Uykudan Önce	9
	Akşam Yemeğinden Sonra	1
	Toplam	**10**

Tablo 4'te yer alan "Çocuğunuzla kitap okurken hangi ortamı ve zaman dilimini tercih ediyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar 2 ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin kitap okunan ortama yönelik verdikleri cevapların 3 ayrı kod altında toplandığı görülmektedir. Buna göre ebeveynlerin altısı çocukları ile birlikte kitap okurken çocuğun odasında bu süreci geçirdiklerini, iki ebeveyn oturma odasında/salonda kitap okuduklarını belirtirken iki ebeveyn çocuk odası veya salonda çocuğu ile kitap okuduğunu belirtmiştir. E5 çocuğuyla birlikte kitap okurken tercih ettiği ortamı: "Öyle özel bir alanımız yok onun odasında da okuyabiliriz salonda da okuyabiliriz." şeklinde ifade etmiştir.

Kitap okumada tercih edilen zaman dilimi açısından ise, ebeveynlerin verdikleri cevapların 2 kod altında toplandığı görülmektedir. Görüşme yapılan ebeveynlerden dokuzu çocuğuyla kitap okurken uyumadan önceki zaman dilimini seçtiklerini belirtirken bir ebeveyn akşam yemeğinden sonra çocuğuyla birlikte kitap okuduğunu belirtmiştir. E4: "Biz akşam yatmadan önce okuyoruz genelde, o zaman dilimini seviyor. Zaten kendisi istiyor. Kitap okumadan yatmak istemiyor. Alışkanlık haline getirdik artık onu." E8: "Genelde akşam yemek saatlerinden sonra. Çok da geceye bırakmak istemiyorum. Yemek yedikten sonra bir aktivite gibi okuyoruz. Hatta yatağa girdikten sonra kitapla ilgili konuşuyoruz." şeklinde çocukları ile kitap okudukları zaman dilimini ifade etmişlerdir.

Tablo 5.

Ebeveynlerin Çocukları İle Kitap Okuma Sıklıkları Ve Sürelerine Yönelik Görüşleri.

	Kod	Frekans
Kitap okuma sıklığı	Her gün	5
	Gün aşırı	2
	Haftada iki defa	2
	Haftada bir defa	1
	Toplam	**10**
Kitap okuma süresi	10 dakika	2
	10- 20 dakika arası	3
	20- 30 dakika arası	3
	30 dakika ve 60 dakika arası	2
	Toplam	**10**

Tablo 5'te yer alan "Çocuğunuzla kitap okuma sıklığınız ve süreniz nedir?" sorusuna verilen yanıtlar 2 ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin kitap okuma sıklığına verdikleri cevapların 4 kod altında toplandığı

görülmektedir. Tabloya göre ebeveynlerden beşi çocukları ile birlikte her gün kitap okuduğunu, ikisi iki günde bir kitap okuduğunu, ikisi haftada iki kez kitap okuduğunu belirtirken bir ebeveyn haftanın yalnızca bir günü çocuğuyla kitap okuduğunu belirtmiştir. E6 "Iıı... yani haftada bir kitap okuyoruz. Babası okuyor genelde." şeklinde okuma sıklığını belirtmiştir.

Kitap okuma süresi açısından ise, ebeveynlerin verdikleri cevapların 4 kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre on ebeveynden ikisi 10 dakika okuduğunu, üçü 10 dakika ile 20 dakika arasında sürdüğünü, farklı üç ebeveyn 20 dakika ile 30 dakika arasında ve iki ebeveyn ise 30 dakika ve 60 dakika arasında kitap okuma sürelerinin değiştiğini ifade etmiştir. E9: "… benim yorgunluğuma bağlı ona kalsa sabaha kadar sürer ama yaklaşık 15- 20 dakika diye ben ayarlıyorum." şeklinde ifade ederek çocuğuyla kitap okuma süresinin kendi yorgunluğuna bağlı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6.

Ebeveynlerin Çocukları İle Kitap Okuma Süreçlerinde Yaptıklarına Yönelik Görüşleri.

	Kod	**Frekans**
Okuma Öncesi	Herhangi bir şey yapmama	7
	Kitap seçimini çocuğa bırakma	3
	Toplam	**10**
Okuma Esnası	Resimleri gösterme	10
	Soru sorma	6
	Seslendirme/ Canlandırma/ Vurgu	5
	Sayfaları çocuğun çevirmesini isteme	1
	Kukla vb. kullanma	1
	Hikâyede geçen karakterler hakkında(hayvan, bitki vb.) ek bilgi verme	1
	Toplam	**24**
Okuma Sonrası	Herhangi bir şey yapmama	6
	Çocuktan hikâyeyi tekrar anlatmasını isteme	3
	Kitap hakkında konuşma	2
	Toplam	**11**

Tablo 6'da yer alan "Kitap okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında neler yapıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar 3 ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin kitap okuma öncesinde yaptıklarına yönelik verdikleri yanıtların 2 kod altında toplandığı görülmüştür. Tabloya göre yedi ebeveyn kitap okuma öncesinde herhangi bir şey yapmadıklarını belirtirken üç ebeveyn okuma öncesinde kitap seçimini çocuğuna bıraktığını belirtmiştir. E8: "Öncesinde ben daha başka şeylerle uğraşırken ona söylüyorum: bugün kitap okumak ister misin ya da hangi kitabı seçelim. Önüne seriyorum kitapları hangisini istersin diye, o bir tanesini seçiyor. Seçtiğini alıyoruz." ve E9: "Kitabı kendisi seçiyor çoğu zamanda aynı kitabı üst üste okuduğumuz oluyor." şeklindeki ifadelerinde kitap seçimini çocuğa bıraktıkları görülmektedir.

Kitap okuma esnasında yapılanlara yönelik alınan yanıtlar 6 farklı kod altında incelenmiştir. Ebeveynlerin tümü çocuklarına kitap okuma esnasında kitabın resimlerini gösteriyor. Ebeveynlerden altısı okuma esnasında çocuğuna soru sorduğunu, beşi seslendirme/ canlandırma/ vurgu yaptığını, biri çocuğundan sayfaları çevirmesini istediğini belirtirken E8 kukla kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: "…kitap okuma esnasında mesela böyle "kükremiş" derken kendim kükrüyorum falan… Elime çorap geçiriyorum bir şeyler yapıyorum o esnada o

da katılıyor. İstersen sen de bir dene diyorum. Eline çorabı geçiriyor falan." Bir ebeveyn de okuma esnasında hikâyede geçen karakterler hakkında ek bilgi verdiğini belirtmiştir.

Kitap okuma sonrasında yapılanlara yönelik alınan yanıtlar ise 3 farklı kod altında incelenmiştir. Tabloya göre ebeveynlerden altısı okuma bittikten sonra herhangi bir şey yapmadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak E3 okuma sonrasında çocuğunun "hemen uykuya geçtiğini" ifade etmiştir. Ebeveynlerden üçü ise okuma sonrasında çocuklarından hikâyeyi tekrar anlatmalarını isterken, iki ebeveyn kitap hakkında konuştuklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7.

Ebeveynlerin Çocukları İle Birlikte Kitap Okuma Hakkındaki Genel Görüşleri.

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma hakkındaki genel görüşleri	**Frekans**
Hayal gücünü genişletme	5
Yeni kelime ve kavram öğrenimi sağlaması	3
Çocuğun kendini rahat ifade edebilmesi	3
Dil gelişimine olumlu yönde etkileme	3
Bilgi edinme	2
Diş fırçalama, tuvalet alışkanlığı gibi davranışların desteklenmesi	2
Toplam	**18**

Tablo 7 incelendiğinde, ebeveynlerin "Çocuğunuzla birlikte kitap okuma hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların 6 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Tabloya göre 5 ebeveyn çocuğunun hayal gücünü genişlettiğini, 3 ebeveyn yeni kelimeler/kavramlar öğrendiğini, 3 ebeveyn çocuğunun kendisini sözel olarak daha rahat ifade edebilmesine katkı sağladığını, üç ebeveyn dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini, iki ebeveyn kitap okuma sayesinde bilgi edindiğini, iki ebeveyn diş fırçalama, tuvalet alışkanlığı gibi davranışların kazanımında kitap okumanın etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca E6 bu soruya "çocuğum daha derin düşünmeye başladı." şeklinde bir yanıt vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin neredeyse yarısının etkileşimli kitap okumaya yönelik herhangi bir fikri olmadığı belirlenmiştir. Geriye kalan ebeveynler etkileşimli kitap okumayı kitap okurken kitapla ilgili sorular sorma ve kitaptaki karakterleri canlandırma şeklinde olabileceğini belirtmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuklarına kitap alırken; çocukla beraber ortak karar verdiklerini belirten görüşler ile kitap seçimini sadece annenin yaptığını belirten görüşlerin eşit olduğu çalışmanın bir başka sonucudur. Sadece bir ebeveyn kitap seçimini anne ve babanın yaptığını belirtmiştir. Tezel-Şahin ve Tutkun (2016) da çalışmalarında, çocukları ile birlikte kitapçılara gelen anne ve babalarla çocuklarına yönelik kitap ve kitap alımları hakkında yaptıkları görüşmeler sonucunda anne babaların büyük bir çoğunluğunun kitap alınırken çocuğun fikrini aldıkları, çok az bir kısmının ise çocuğun fikrini almadığı sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada da annelerin çocuklarına kitap alırken birlikte karar verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Tezel, Arslan- Çiftçi & Uyanık, 2019).

Ebeveynlerin çocuklarına kitap seçiminde en çok göz önünde bulundurdukları ölçüt; kitabın çocuğun yaşına uygun olması ve bunu kitabın resimli olması takip etmektedir. Ebeveynlerin göz önünde bulundurduğu diğer ölçütler; kitabın içeriği, eğitici olması ve çocuğun ilgi alanına hitap etmesi sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucuna paralel olarak; Kıldan ve Bilgici (2011) okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada; ebeveynlerin

çocuk kitaplarındaki dil özelliklerine ve çocuklarının gelişimine uygunluğuna özellikle dikkat ettiklerini, bu konuda yazı ve resimlerin büyüklüğüne, çocukların anlayabileceği kelimelerin kullanımına, kitapta kısa ve basit anlaşılır cümlelerin kullanımı gibi ölçütlere dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada ise (Tezel -Şahin & Tutkun, 2016), ebeveynlerin çocukları için kitap alırken en çok yaşlarına uygun olmasına, içeriğine ve kitabın yazarına dikkat ettikleri ayrıca çok az sayıda ebeveynin kitabın görselliğine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Bayraktar (2019) çalışmasında 4-6 yaş arası çocukların devam ettiği okul türüne göre annelerin kitap alırken göz önünde bulundurdukları ölçütlere yönelik olarak devlet ve özel okula devam eden çocukların anneleri kitap tercihlerinde çocukların gelişim özelliklerini dikkate alırken, çocuğunu herhangi bir okula göndermeyen annelerin ise kitap seçimlerinde dış özelliklere dikkat ettikleri saptamıştır.

Ebeveynlerin neredeyse tamamı çocukları ile beraber kitap okurken uykuya geçmeden önceki zaman dilimini tercih ettikleri ve ortam olarak çocukların kendi odalarında kitap okuma sürecini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak 104 ebeveynin katıldığı bir çalışmada çocuklarına kitap okuyan anne babaların kitap okuma için tercih etikleri zaman dilimine bakıldığında; ebeveynlerin büyük çoğunluğunun (70 ebeveyn) gece yatmadan önce çocuklarına kitap okuduğu, 26 ebeveynin akşam saatlerinde ve 6 ebeveynin gün içinde kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tezel -Şahin & Tutkun, 2016).

Çalışmaya katılan ebeveynlerin yarısı çocukları ile birlikte her gün kitap okumaktadırlar. Geri kalan ebeveynlerin gün aşırı, haftada iki ve haftada bir defa kitap okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma sürelerinin kategorize edilen 4 saat diliminde de (10 dakika, 10- 20 dakika arası, 20- 30 dakika arası, 30 dakika ve 60 dakika arası) birbirine yakın dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelendiği, farklı sosyo ekonomik düzeyden 348 ebeveynin katıldığı bir çalışmada ailelerin hafta birkaç kez gibi daha az sıklıkla çocuklarına kitap okudukları sonucuna ulaşılmıştır (Işıklıoğlu-Erdoğan, 2014). Amerika'da yapılan benzer bir çalışmada ise sosyo ekonomik düzeyi düşük 233 ebeveynin katıldığı ailelerin yarısından fazlasının her gün 20 dakika ve daha uzun bir süre çocuklarına kitap okuduğu bulunmuştur (Bracken & Fischel, 2008). 292 annenin katıldığı bir başka çalışmada annelerin çoğunun okul öncesi dönem çocuklarına iki üç günde bir veya haftada bir kitap okuduğu saptanmıştır (Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık, 2019).

Ebeveynlerin çocukları ile birlikte kitap okuma süreçlerine bakıldığında; ebeveynlerin okuma öncesinde herhangi bir şey yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma esnasında en çok kitabın resimlerinin gösterildiği ardından kitap hakkında soruların sorulduğu ve kitaptaki karakterlerin seslendirilip canlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda birlikte okuma sürecinde çocuğa soru sorulması ve soruların cevaplanması daha fazla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Kitap okuma sonrasında ise ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir şey yapmadığı, bir kısmının çocuktan kitabı tekrar anlatmasını istediği ve kitap hakkında konuşmalar gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelendiği bir çalışmada hikâye sonrasında, ebeveynlerin büyük bir kısmının kitabı okuduktan sonra hiçbir aktivite yapmadan etkinliği sonlandırdığı, çocuğun hikâyeyi tekrar canlandırmasını veya anlatmasını istemediği sonucuna varılmıştır (Işıklıoğlu-Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kiraç, Kilimlioğlu, 2016). Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık (2019) ise çalışmalarında annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına hikâye kitabı okunduktan sonra hikâye hakkında sohbet ettiği bazen de hikâye kitabındaki resimlerden yola çıkarak çocuklarından farklı bir hikâye oluşturmalarını istedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak, ebeveynler çocukları ile birlikte kitap okumanın en çok çocuklarının hayal gücünü genişlettiğini, ikinci sırada; yeni kelime öğrenimini sağladığını, çocuğun kendini daha rahat ifade edebilmesine katkı sağladığını ve dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini, üçüncü sırada ise; bilgi edinmesine imkân verdiği ve diş fırçalama, tuvalet alışkanlığı gibi davranışların kazanımının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız-Bıçakçı, Er ve Aral (2017) 46-72 ay aralığında çocuğu olan anneler ve çocukları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, annelere etkileşimli kitap okumanın çocuğun gelişiminde ne gibi etkileri olduğu sorulduğunda; annelerin çocuğun alıcı ve ifade edici dilinin gelişimine, hayal gücü ve problem çözme becerilerine odaklandığı görülmüştür.

Birlikte kitap okuma etkinliklerinin gerekliliği ile ilgili ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve özellikle etkileşimli okuma tekniklerinin ebeveynlere kazandırılmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

Ebeveynlere çocuklarına sadece uykudan önce değil, çocuğun gelişimini desteklemek için gün içerisinde de kitap okumaları önerilebilir.

Ebeveynler evde çocukları ile birlikte okuma zamanları yaratma konusunda teşvik edilmelidir.

Ebeveynler çocukları ile kitap okuduktan sonra mutlaka soru-cevap kısmını içeren ve kitaplarla ilgili karakter ve durumları çocukların daha da etkili biçimde anlamlarını sağlayacak ekinlikler gerçekleştirmeleri önerilebilir. Araştırmaya özel bağımsız anaokulları da dâhil edilerek özel ve resmi bağımsız anaokullarında öğrenim gören çocukların ebeveynlerinin etkileşimli kitap okuma hakkındaki görüşlerinin karşılaştırıldığı bir çalışma önerilebilir.

Çalışma grubunun sadece babalardan oluştuğu bir araştırmanın yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Bayraktar, V. (2019). Annelerin çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri ile ilgili görüşleri. E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 24-34.

Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-ıncome backgrounds. Early Education& Development, 19(1), 45-67.

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, 65, 1–21.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Clearinghouse, W. W. (2006). Dialogic Reading. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Retrieved October, 12, 2006.

Clearinghouse, W. W. (2015). Shared book reading: WWC intervention report. Washington, DC: Institute of Education Sciences. Retrieved June, 18, 2015.

Çakmak, T. & 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.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Deretarla Gül, E. (2013). Okul öncesi çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma. M. Gönen (Ed.), Çocuk edebiyatı (ss.305-314). Ankara: Eğiten Kitap.

Dexter, C. & Stacks, A. M. (2014). A preliminary ınvestigation of the relations between parenting, parent-child shared reading practices, and child development in low-ıncome families. Journal of Research in Childhood Education, 28, (3) 394-410.

Elmonayer, R.A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading, Early Child Development and Care, 183 (9), 1229-1241.

Ergül, C. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Ed), Dil ve erken okuryazarlık becerileri geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) (ss.1-24). Ankara: Eğiten Kitap.

Ergül, C., Dolunay Sarıca, A. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 17 (2), 193-204.

Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. Early Childhood Research Quarterly, 15 (1), 75-90.

Hindman, A. H., Skibbe L.E. & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort, Read Write. 27, 287- 313.

Işıklıoğlu- Erdoğan, N. (2014). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (2), 1071-1086.

Işıklıoğlu Erdoğan, N., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kiraç, M. & Kilimlioğlu Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. İlköğretim Online Dergisi, 15 (1), 125-135.

Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi (32. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıldan, A. & Bilgici, B. (2011). Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 41 (192), 105-120.

Kılınççı, E. (2019). Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Parlakyıldız B. & Yıldızbaş F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya, 201-207.

Polat-Unutkan, Ö. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 285-293

Silinskas, G., Lerkkanen, M.K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.M. & Nurmi, J.E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. Journal of Applied Developmental Psychology, 33 (6), 302–310.

Şimşek, Z. C. (2017). Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Tezel-Şahin, F. & Tutkun, C. (2016). Okul öncesi dönemde anne, baba, çocuk ve kitap. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (5), 2373-2390.

Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. & Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (3), 741-759.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., De Baryshe, B. D., Valdez- Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology, 24 (4), 552.

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development, 69 (3), 848-72.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız-Bıçakçı, M., Er, S. & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. Eğitim ve Bilim, 42 (191), 53-68.

Okul Öncesi Dönemde Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarının Eğitim Haklarına İlişkin Görüşleri

Binnur Yıldırım Hacıibrahimoğlu, Giresun Üniversitesi, Türkiye, binnury@gmail.com

Öz

Eğitim hakkı tüm çocukların temel haklarından biri olmakla birlikte, özel gereksinimli çocukların toplum içinde kabul görmeleri, yaşama hazırlanmaları, sosyal ve akademik becerilerini geliştirebilmelerinde önemlidir. Okullardaki mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda, özellikle küçük yaş grubu çocukların yeterli oldukları alanları, isteklerini, gereksinimlerini daha iyi aktarabilmesi için ailelerin rolü ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla ailelerin çocuğun sahip olduğu eğitim hakları, sunulacak eğitim hizmetleri konusunda donanımlı bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle, araştırmada özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının eğitim haklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma deseninde dokuz anne ile görüşme yöntemi yapılarak yürütülmüştür. Katılımcılara, 10 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme soruları içerisinde, bilgilendirilme süreçleri, hakları hakkında bilgi düzeyleri, bunları kullanmalarına yönelik sorular yer almıştır. Araştırma sonuçları, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, eğitim hakkına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve haklarını yeterince kullanamadıkları tespit edilmiştir. Annelerin eğitim hakkını kullanma boyutunda güçlüklerle karşılaştıkları, bu güçlükler öğretmen tutumu, bilgi desteği, fiziki erişebilirlik ve eğitimin ücretli olması alanlarında olduğu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, aile, eğitim hakkı, çocuk hakları.

Abstract

Although the right to education is one of the fundamental rights of all children, it is one of the important rights for children with special needs to be accepted in society, to be prepared for life and to develop their social and academic skills. Considering the current situation in schools, especially the role of families in order to better convey the areas, wishes and needs of the younger children, is prominent. Therefore, families need to have well-equipped knowledge about the education rights of the child and the educational services to be provided. For this reason, the opinions of the mothers who have children with special needs have been examined. The research was carried out by interviewing nine mothers in qualitative research design. The participants were asked 10 open-ended questions. Among the interview questions, there were questions regarding the information processes, their level of knowledge about their rights, and questions regarding their use. The results of the study revealed that mothers who have children with special needs do not have enough information about the right to education and cannot use their rights adequately. It was found that mothers faced difficulties in exercising their right to education, and these difficulties were in the fields of teacher attitude, information support, physical accessibility and paid education

Keywords: Children with special needs, parent, educational right, child rights.

Giriş

Ulusal ve uluslararası alanda kabul gören en temel haklardan biri eğitim hakkıdır. Eğitim hakkı, Karaman- Kepenekçi (2008) tarafından eğitim hakkını yasalarla güvence altına alınmış eğitim çıkarları olarak tanımlanmıştır. Ataman (2008) ise eğitim hakkını herkesin yaş, din, politik görüş, ırk, cinsiyet gibi hallerine bakmaksızın ücretsiz olarak sunulan temel eğitimden yararlanması olarak ifade etmiştir. Türkiye'de hem ulusal hem de uluslararası hukuk düzeyinde eğitim hakkına yer vermiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde eğitim hakkına değinilerek "kimsenin eğitim, öğretim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu" hükmü dikkat çekmektedir (Güngör, 2009). Ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Genellik ve Eşitlik", "Eğitim Hakkı" ve "Fırsat ve İmkân Eşitliği" alt başlıkları yer almakta, özellikle "Genellik ve Eşitlik" ilkesinde "Eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğu" ifade edilmektedir (Akgündüz, 2019).

Eğitim hakkı için, tarihsel süreç içerisinde uluslararası sözleşmeler imzalanarak devletler tarafından garanti altına alınmaya çalışılmıştır. Uluslararası düzeyde eğitim hakkına birçok uluslararası sözleşmede yer verilmiştir. Bu kapsamda alanyazında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi öne çıkmaktadır. Türkiye'nin de taraf olduğu bu yasal düzenlemelerden İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesi eğitim hakkına vurgu yapmaktadır. Bu maddede, "Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır." vurgulanmıştır. Beyannamenin c hükmünde, "Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır." ifade yer almıştır (https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf). Çocuk Hakları Sözleşmesi ise, içerisinde tamamen çocuğu barındırdığı için eğitim hakkı ve çocuklara tanınan diğer tüm haklar açısından çok önemli bir yasal düzenlemedir. Çocuk Hakları Sözleşmesinde, çocukların kişisel, siyasal, toplumsal ve kültürel hakları ile ilgili oldukça ayrıntılı olan toplam 54 hüküm yer almaktadır (Karaman-Kepenekçi ve Baydık, 2009). Başka bir deyişle yaşama, gelişme, korunma, ve katılım hakları çerçevesinde dört kategori altında çocukların yaşam standartları tanımlanmıştır (Akyüz, 2013; Çılga, 2001). Yaşama hakları; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbî bakım, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını öngören hakları içerir. Gelişme hakları; çocuğun yeteneklerinin en üst seviyede gerçekleştirebilmesi için lazım olan eğitim hakkı, bilgi edinme hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü, bilgi alma hakkı gibi haklardan oluşur. Korunma hakları; çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı muhafazasını sağlayan haklardır. Katılma hakları ise çocuğun düşüncelerini açıklama, kendisini ilgilendiren konularda karar alma sürecine katılma, din ve vicdan özgürlüğü, toplanma ve dernek kurma haklarıdır (Akyüz, 2013). Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 28. Maddesi incelendiğinde, doğrudan çocukların eğitim hakkına odaklandığı görülmektedir. Bu madde ile ilköğretimin her çocuk için zorunlu ve parasız olduğu ve tüm çocukların okullara devamının sağlanması görüşü benimsenmiştir. Sözleşmenin 2. maddesinin tüm çocukların eğitim hakkını içerdiği, 29. ve 30. maddelerinin ise bireysel farklılıklara vurgu yaptığı görülmektedir. Sözleşmede yer alan 23. madde ise doğrudan özel gereksinimli çocukları kapsamaktadır. Madde 23 "Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler." ifadesine yer vermiştir (https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf). Ayrıca devlet, engelli çocuklara özel bakımdan yararlanma hakkını tanımak, bu durumda olan çocuğa, anne-babasına, bu çocuğun bakımından sorumlu olanlara, eldeki kaynaklarının yeterliliği ölçüsünde içinde bulundukları koşullara uygun yardımların yapılmasını sağlamak ve özendirmekle yükümlüdür (Nayır ve Karaman-Kepenekçi, 2013). Sözleşme özel gereksinimli çocukların eğitimine önemli vurgu yapmaktadır. Bu açıdan özel gereksinimli çocukların haklarının korunması, özellikle eğitim hakkından yararlanmaları kapsamında ailelere önemli görevler düşmektedir. Özel gereksinimli çocukların da toplumsal yaşamda var olabilmeleri, diğer çocuklar gibi hayatlarına devam edebilmeleri için sahip oldukları hakları en iyi şekilde kullanabilmeleri önemlidir. İyi bir eğitim onların gelecekte yaşamlarını başkalarına gereksinimleri olmadan sürdürebilmeleri açısından destekleyicidir. Bu nedenle ailelerin tüm eğitim olanaklarını bilmeleri ve bunlardan yararlanabilmeleri çocuklarının gelişimi için önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taramasında çocuk hakları ve eğitim hakkı konusunda araştırmaların yapıldığı, bu araştırmaların genellikle normal gelişim gösteren çocukların haklarına aile, öğretmen, öğretmen adayı ve okul yöneticileri kapsamında değinildiği tespit edilmiştir (Dinç, 2015; Doğan, Torun ve Akgün, 2014; Işıksal Apaydın, 2017; Gülbahar, 2019; Karaman-Kepenekçi, 2006; Kent Kükürtçü, 2011; Kor, 2013; Neslitürk ve Ersoy, 2007). Özel gereksinimli çocukların eğitim hakkını ele alan Nayır ve Karaman-Kepenekçi (2013) tarafından hazırlanan sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Alanyazında özel gereksinimli çocukların aileleri boyutunda bilgi eksikliği mevcuttur. Bu amaçla yapılacak çalışmanın, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim hakkına ilişkin deneyimlerinin ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmada, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının eğitim haklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının eğitim haklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal bilimler araştırmalarında, tümevarımcı bir yaklaşım kullanan, doğal ortamlarda tanımlayıcı veri toplama tekniğini ve araştırma deneklerinin bakış açılarını vurgulayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2006).

Katılımcılar

Araştırma grubunu Giresun'da yaşayan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel özel eğitim hizmeti alan özel gereksinimli (ÖG) dokuz anne oluşturmaktadır. Araştırmada, annelerin 3 ve 6 yaş aralığında özel gereksinimli çocuğunun olması, çocukların bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi ve annelerin gönüllü katılımı ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan annelerin yaş ortalaması 31.44 (ranj= 27-45 yıl) tespit edilmiştir. Annelerin hepsi çalışmadığını belirtmiştir. Annelerin eğitim durumu incelendiğinde, beş anne (A1, A4, A7, A8, A9) lise, üç anne ortaokul (A3, A6, A5), bir anne (A2) ise ilkokul mezunudur. Beş anne tek çocuk, üç anne iki çocuk, bir anne ise üç çocuk sahibidir. İki ve daha çok çocuğa sahip olan annelerin diğer çocuklarında herhangi bir yetersizlik belirtilmemiştir. 7 anne Çocuk Hakları Sözleşmesini hiç duymadığını belirtmiştir. A5 ve A6 kodlu iki anne sözleşmeyi duyduklarını ve kısmen bildiklerini ifade etmiştir. A5 kodlu anne okul ve rehabilitasyon merkezinden, A6 kodlu anne ise internet aracılığıyla bilgi edindiğini açıklamıştır. Annelerin çocuklarına ilişkin demografik bilgiler tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan 8 anne çocuklarının rehabilitasyon merkezi dışında başka bir destek almadıklarını belirtmiştir. A6 kodlu anne çocuğunun anaokulunda destek hizmet aldığını belirtmiştir.

Tablo 1.

Özel gereksinimli çocuklara ait demografik bilgiler.

Anne Kod	Cinsiyet	Tanı	Yaş	Destek süresi
A1	Kız	Gelişimsel yetersizlik	3 yaş	9. ay
A2	Kız	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)	49 aylık	2 yıl
A3	Kız	A tipik OSB	3.5 yaş	1 yıl
A4	Erkek	OSB	3 yaş	1 yıl
A5	Kız	Zihinsel yetersizlik	5 yaş	2 yıl
A6	Kız	Zihinsel yetersizlik	5 yaş	4 yıl
A7	Kız	İşitme yetersizliği	5 yaş	8. ay
A8	Erkek	OSB	5 yaş	2 yıl
A9	Erkek	Görme engeli	5.5 yaş	3 yıl

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Bilgi Formu" ve "Görüşme Soruları Formu" hazırlanmıştır. Bilgi formunda ÖG çocuklara ve annelerine ilişkin demografik bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüşme Soruları Formu'nda ise yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında annelere sorulacak sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları belirlenirken, öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve çocuk haklarına ilişkin çalışmalar gözden geçirilmiştir. Daha sonra erken çocukluk eğitimi ve özel gereksinimli çocuklar üzerine uzman iki kişiden görüş alınarak görüşme sorularının daha etkili biçimde ifade edilmesi sağlanmıştır. Bu amaçla uzmanlardan soru maddelerini inceleyerek bu soruların ayrıntılı bilgi edinmeyi sağlayıp sağlamadığı, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığı, soruların açık, anlaşılır ve net olup olmadıkları ve gerekli olan bilgileri elde etme olasılığını göz önünde bulundurarak kontrol etmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmesinden sonra iki anne ile ön uygulama

süreci gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda görüşme soruları yeniden düzenlenerek son halini almıştır. Görüşme soruları formunda 10 soru yer almıştır.

Veri toplama süreci ve analizi

Araştırmacı, kurumlarla iletişim kurduktan sonra annelerin eğitim için geldikleri gün ve saatlerde görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, araştırmacı anneler ile tanışmış, araştırmanın amacını kısaca anlatmıştır. Araştırmacı, görüşmede bilgilerin gizliliğine değinmiş ve sorularda doğru ya da yanlış bir cevap olmadığını, deneyimlerini paylaşmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Görüşme sırasında istenirse sorunun birkaç kez okunabileceği ve sorular yeterince açık değilse, katılımcıları yönlendirmeyecek şekilde açıklama yapılmasını istemekten çekinilmemesi gerektiği araştırmacı tarafından sözlü olarak açıklanmıştır. Görüşme sürecinde, katılımcının soruya konu dışı yanıtlar vermesi durumunda herhangi bir müdahale yapılmayarak, katılımcının düşüncelerini tamamen ifade etmesine izin verilmesi uygun görülmüştür. Annelerden izin alarak dijital ses kayıt cihazı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 20-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmaksızın, görüşmelerin yapılış sırasına göre numaralandırılarak ve görüşülen annelere kod (A1, A2 gibi) verilerek yazıya dökülmüştür. Daha sonra bağımsız başka bir araştırmacı ile oluşturulan temalar gözden geçirilmiştir. Çıkarılan anlamlar, yorumlamalar ve görüş ayrılığı olan bölümler tartışılarak yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra, araştırmacı tarafından tümevarımsal analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılarak araştırma verilerinin analizi tamamlanmıştır. Her bir görüşme analiz edilerek temalar belirlenmiş, belirlenen tüm temalar için alt temalar oluşturulmuş, her bir alt temada yer alan anne kodları belirlenmiş, belirlenen her bir temaya ilişkin görüş bildiren annelerin frekansları (f) belirlenmiş ve annelerin örnek ifadeleri seçilmiştir.

Bulgular

1.Bilgilendirilme

Araştırmaya katılan annelere sorulan ilk soru çerçevesinde Yedi anne, eğitim haklarına ilişkin bilgilendirme aldıklarını, iki anne (A1, A8) ise almadığını belirtmişlerdir. A2, A3, A4, A5, A6, A7 ve A9 kodlu anneler rehabilitasyon merkezi tarafından bilgilendirildiklerini, iki anne (A5, A7) okul, iki anne (A4, A7) özel gereksinimli çocuğu olan diğer anneler tarafından, bir anne (A2) çocuk psikoloğu, bir anne (A6) ise internet üzerinden araştırma yaparak bilgilendiğini belirtmiştir.

2.Çocuğun sahip olduğu haklar

Annelere, çocuklarının hangi hakları olduğu sorulduğunda, anneler en çok okula gitme, eğitim alma ifadelerini kullanarak eğitim hakkını dile getirmiştir (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9). Dört anne (A4, A6, A7, A9) ise çocuklarının tüm çocuklara sunulan her türlü hakka sahip olduğunu belirtmiştir. "İnsanın sahip olduğu herşeye, her iyiliğe hakkı var. Her bireyin ne kadar hakkı var ise çocuğumuzun da var, eğitim hakkı ve eğitim alma ihtiyacı var çocuğumun. A6" . Eğitim hakkı dışında anneler, sağlık hakkı (A1,A2, A3, A9), istismardan korunma hakkı (A2, A9), söz hakkı (A2) ve sosyal faaliyetlere katılma haklarını (A1) vurgulamışlardır. A9 kodlu anne ifadesinde fiziksel ve duygusal istismarı vurgulamıştır. "Bence engelsiz bir çocuk hangi haklara sahipse benim çocuğumda o haklara sahip. Eğitim, sağlık özellikle psikolojik ve fiziksel sömürüden korunma hakkına sahip, bunların sağlanması çok önemli. A9". Annelere belirttikleri bu hakları çocukları için kullanıp kullanamadıkları sorulduğunda, anneler farklı görüşler belirtmiştir. A1, A2, A3, A7, A9 kodlu anneler ise eğitim hakkını kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak iki anne (A7, A2) eğitim hakkını kullanmak için çok çaba sarf ettiklerini belirten ifadeler kullanılmıştır. "Çocuğumun yaşıtlarından farklı olduğunu düşünmediğim için onlarla aynı şartlarda olması için çok çalışıyorum, uğraşıyorum. A7". Bir anne (A5) haklarını kullanamadıklarını, iki anne (A4, A6, A8) ise yeterli düzeyde kullanamadığını açıklamıştır.

3.Eğitim hakkına ilişkin deneyimler

Annelerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, tablo 2'de görüldüğü üzere sınıf, okul ve okul dışı ortam kategorilerinde eğitim hakkına ilişkin temalar oluşturulmuştur.

Tablo 2. Annelerin eğitim hakkına ilişkin deneyimleri

Tema	Alt tema	Anne kodu	f
Sınıf ortamında eğitim hakkı	Öğretmen tutumu	A1, A2, A3, A4, A5	5
	Akran tutumu	A2, A4, A5	3
	Oyun hakkı	A2, A4	2
	Güvenlik	A3, A5	2
Okul ortamında eğitim hakkı	Güvenlik	A1, A3, A5,	3
	Okul yönetimi	A1, A4, A5	3
	Fiziki erişebilirlik	A1, A5	2
	Eğitimin ücretsiz olması	A5	1
Okul dışı ortamlarda eğitim hakkı	Toplumun olumsuz tutumu	A1, A2, A3, A5, A6	5
	Fiziksel erişebilirlik	A1, A4	2

a. Sınıf ortamında eğitim hakkı: Annelere, çocuklarının eğitim hakkı üzerine sınıf içerisinde neler yaşadıkları, deneyimleri sorulduğunda, dört anne (A6, A7, A8, A9) bir sorun yaşamadığını belirtirken, diğer beş anne öğretmenlerin (A1, A2, A3, A4, A5) ve akranların olumsuz tutumunu (A2, A4, A5) özellikle vurgulamışlardır. Bunun dışında diğer ailelerin tutumu, oyun hakkı (A2, A4) ve güvenlik (A3, A5) alt kategorileri elde edilmiştir. Anneler, öğretmen tutumunda öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli çocuk istememeleri ve ilgisiz olmalarına vurgu yapmışlardır. "Sınıfta öğretmenin çocuğumla biraz daha fazla ilgilenmesi gerekiyor. Onu sınıfa alıştırması, yardımcı olması gerekiyor. A1", "Diğer çocuklar oyunlarına katmıyor. Bizimki de onları itiyordu artık alışmaya başladı ama o oyuna katılmıyor onlarda bir şey yapmıyor, almıyorlar oyunlarına. A2", "Benim kızım bilmiyorum normal eğitim alabilecek mi, çünkü bulduğunu ağzına atıyor. Sınıftaki küçük eşyaları ağzına atıyor. Sürekli takip etmek gerekiyor. Bu durum beni daha çok tedirgin ediyor. A3"

b. Okul ortamında eğitim hakkı: Annelere, çocuklarının eğitim hakkı üzerine okul bünyesinde yaşadıkları deneyimler sorulduğunda, beş anne (A2, A6, A7, A8, A9) bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. "Bir sorun yaşamıyorum. Rehabilitasyonda da dil terapisti olduğu için faydalı sonuçlar görüyoruz. Etkisi çok oluyor. A6". Anneler, fiziki erişebilirlik, güvenlik, öğretmen tutumu ve maddi desteklere değinmişlerdir. Fiziki erişebilirlik (A1, A5) ve güvenlik (A1, A3, A5) alt temasında, A1 ve A5 kodlu anne okulun fiziki yapısına değinerek bu durumu eğitim hakkına ilişkin bir sorun teşkil ettiğini "Benim çocuğum diğer çocuklarla bahçede oynayamaz. Çocuğum yürüyemiyor ve konuşamıyor. Niye yürüyemiyorsun, niye konuşamıyorsun diye herkes, öğretmenler çocuklar bir sürü soru soruyor. Onlarla okul ortamında oynayabileceği bir alan, uygun bir bahçe malzeme yok. A1" sözleri ile belirtmiştir. A5 kodlu anne ifadesinde yaşadığı bölgenin imkansızlıklarına değinerek "Merdiven inip çıkarken zorlanıyor. Yardımcı olan olmuyor. Öğretmenler kabul etmedi. Ayrıca anaokulunda araç gereçleri biz aldık devlet karşılamadı. Devlet karşılamalı. Okul dere kenarında olduğundan güvenli değil, kapısı bile doğru dürüst yok, başıboş hayvanlar çok. A5" açıklaması ise eğitimin devlet tarafından ücretsiz sağlanması gerektiğine ve güvenliğe dikkat çekmiştir. Üç anne (A1, A4, A5) ise, okulda yönetiminin tutumuna değinmiştir. Anneler, çocuklarının özel durumlarından dolayı okula kayıtta sıkıntı yaşadıklarını A4 kodlu annenin "Özellikle devlet kreşlerinde bezlenen çocuk diye eğitime almama durumu var. Bezleniyor, okula kayıtta uğraştık. Ama rehabilitasyon merkezinde herkes aynı amaçla burada olduğu için sıkıntı yaşanmıyor. A4" görüşleri bu duruma bir örnektir.

c. Okul dışı ortamlarda eğitim hakkı: Annelere okul dışında eğitim hakkı ile ilgili deneyimleri sorulduğuna, A7, A8 ve A9 kodlu anneler bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. A7 kodlu anne, bazı zamanlarda çocuğunun duygusal durumu ile ilgili sorunlar olduğunu şu şekilde açıklamıştır: "Çocuğumun bazen kendi ile problemi oluyor. "Neden benim implantım var onların yok" diye soruyor. Bunun dışında da çevremdekiler yardımcı oluyor, çevre ile ilgili eğitimsel anlamda bir sorun yaşamadık.". Okul dışı ortamlarda eğitim hakkının kullanımı ile ilgili iki anne (A1, A4) fiziki erişebilirlik, beş anne ise (A1, A2, A3, A5, A6) toplumun olumsuz tutumuna değinmiştir. "Çocuğumun yürüme problemi olduğu için çocuk arabası ile gezdiriyorum. Yollar, kaldırımlar arabayı kullanmaya uygun değil, çok zorluk yaşıyorum. Dışarı çıkarmayı bile istemiyorum. Yollarda çok zorluk çekiyorum. Bu da beni çocuğu bir yerlere götürmek de çok zorluyor. Merdivenler çıkıyor karşıma ya da. A1.", "Çevremizdeki insanlar istemiyor, dile de getiriyorlar. Ses oldu, gürültü oldu rahatsız ediyor. Boşandığım eşim dahi yani babası dahi istemiyor ilgilenmiyor. A5".

d.Beklentiler: Annelerin çocuklarının eğitim haklarına ile ilgili kararların gereğince uygulanmasına yönelik tedbirler ve beklentilere vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, sundukları öneriler sınıf, okul ve okul dışı ortam temalarında oluşturulmuştur. Tablo 3'te, annelerin eğitim hakkına ilişkin sunmuş oldukları öneriler gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitim hakkının uygulanmasına yönelik beklentileri

Tema	**Alt tema**	**Anne kodu**	**f**
Sınıf ortamında eğitim hakkı	Öğretmen tutumu	A1, A2, A3, A4	3
	Güvenlik	A2	1
	Sınıf içi uyum	A5	1
Okul ortamında eğitim hakkı	Güvenlik	A2, A3, A5, A7	4
	Eğitimin ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olması	A1, A3, A5, A6	4
	Okul yönetiminin tutumu	A2, A8	2
	Bireysel eğitim süresi	A6	1
	Kalite	A1	1
	Bilgi desteği	A1	1
Okul dışı ortamlarda eğitim hakkı	Çocuk parklarının iyileştirilmesi	A1, A2, A3	3
	Fiziksel erişebilirlik	A4	1
	Güvenlik	A4	1
	Toplumun bilinçlenmesi	A4, A5, A6, A7, A8, A9	6

Sınıf düzeyinde öğretmen tutumu, güvenlik ve sınıf içi uyum alt temaları oluşturulmuştur. Öğretmen tutumunda, anneler öğretmenin ilgili ve anlayışlı olmasına değinmiştir "….Öğretmenin onu anlamaya çalışması ve iletişim kurmaya çalışması çok önemli. Buna önem verilmeli. A3". Okul ortamına ilişkin, güvenlik, eğitimin ücretsiz olması ve kolay ulaşılabilir olması, okul yönetiminin tutumu, bireysel eğitim süresi, kalite ve bilgi desteği alt temaları elde edilmiştir. A1, A3, A5, A6 kodlu anneler, eğitimin ücretsiz ve kolay ulaşılabilir olmasına değinmiştir. Anneler özellikle okul öncesi eğitimde alınan ücretlere değinmişlerdir. "Şu ana kadar başka bir sorunum yok ama maddi destek alamıyorum. Okul her şeye para isteyebiliyor. Ücretsiz olmalı eğitim. Öğretmenin onu anlamaya çalışması ve iletişim kurmaya çalışması çok önemli. Buna önem verilmeli. A3", "Eğitime ulaşılabilirlik kolay ve ücretsiz olmalı. Okula gidip gelmede yol sorunu yaşadım ve kurumumu değiştirmek zorunda kaldım, zaman olarak ve maddi olarak üstesinden gelemedim. A6". "Rehabilitasyon merkezi ve kreşe gidiyor. Ama üç kez kreş değiştirdi. Her seferinde başka kreşe yönlendiriliyor. Kreş müdürü, yapamıyor deyip yolluyor, bu mantık yanlış. Bu noktada bir şeyler yapılmalı. A2". A1 kodlu annenin görüşleri incelendiğinde ise anne, "Çocuğumun gideceği kreşin kaliteli olmasını isterim. Kreşlerin ücretsiz olması gerekiyor. Maddi destek alamıyorum, bu nedenle kreş ödemesi beni düşündürüyor. Çocuğumun haklarını daha iyi bilmeliyim ama nasıl ve nereden diye kendi kendime soruyorum." açıklaması ile bilgi desteği ve kalite önerisinde bulunmuştur. Okul dışı ortamlar kategorisinde ise üç anne, çocuk parklarının iyileştirilmesini önermişlerdir. "Çocuk parklarında bekçi ve kameralar olsun. Düşüp yaralanacağı tehlikeli oyuncaklar olmasın. A2", "Evimize daha yakın yerde çocuk parkı olsun isterim. Parkta bekçi olsun, çocukları korusun isterim, bizim çocuklarımız için malzemelerin daha kaliteli ve güvenli olmasını isterim. A3". Bu kategoride fiziksel erişebilirlik, güvenlik ve toplumun bilinçlendirilmesi alt temaları elde edilmiştir. "İnsanlar engelli çocuklar konusunda bilinçlendirilebilir. Onların bizlerden farklı olmadığını anlamamalılar. A9". Tablo 3'te görüldüğü üzere sınıf, okul ve okul dışı ortamlarda değinilen ortak öneri, "Güvenlik" alt temasıdır. Anneler, açıklamalarında sınıflardaki materyaller, okul bahçeleri ve oyun sırasında olabilecek kazalara ilişkin öneriler sunmuşlardır. "Sınıfta tehlikeli şeyler olmasın. Kesici ve delici eşyalar olmasın. Küçük çocuklar, buna çok dikkat edilmeli. A2", "Okulların bahçe duvarları yüksek. Çocuğum hep yükseklere tırmanıyor. Okul duvarına tırmanıp düşmesine karşı korunsun isterim. A3"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim hakkına ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin, eğitim hakkına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve haklarını yeterince kullanamadıkları tespit edilmiştir. Alanyazında normal gelişim gösteren çocukların annelerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada (Dinç, 2015), ailelerin çocuk hakları konusunu yeterince bilmedikleri ve bilinçlendirme gereksinimi içinde oldukları açıklanmıştır. Benzer bir bulgu, Kent Kükürtçü (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da elde edilmiştir. Çalışmada 5-6 yaş grubu çocukları olan ailelerin büyük çoğunluğunun çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olduğu ancak bu bilginin yeterliliğinden emin olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Yine bu çalışmada ailelerin büyük çoğunluğu Çocuk Hakları Sözleşmesine dair bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Annelerin eğitim hakkını ilişkin yaşadıkları deneyimlerde genellikle güçlüklerle karşılaştıkları, öğretmen tutumu, akran tutumu, bilgi desteği, sınıf, okul içi ve okul dışı ortamlarda güvenlik ve fiziki erişebilirlik, ücretli eğitim annelerin dile getirdikleri önemli kategoriler olarak tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2019 verilerine göre Türkiye'de okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrenci sayısı 1260, ilkokul dönemi kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrenci sayısı ise 115.556 belirtilmiştir. Özel eğitim kurumlarındaki sayı ele alındığında özel eğitim anaokulunda 2110, ilkokul bünyesinde yer alan özel eğitim sınıflarında ise 25.836 öğrenci yer almaktadır (MEB, 2019). Özel eğitim sürecinde ailelerin aktif katılımlarının sağlanması esası göz önünde bulundurulduğunda, mevcut olan bu duruma aileler de eklendiğinde eğitim sürecinde önemli bir sayı elde edilmektedir. Bu ailelerin eğitim hakkı konusunda bilgilendirilmeleri, çocuklarının haklarını koruma ve onların daha iyi şartlarda eğitim almalarında yardımcı olacaktır. Karaman Kepenekçi ve Baydık (2009) Çocuk Hakları Sözleşmesinin 42. maddesindeki hükümlerin herkes tarafından öğrenilmesini öngördüğüne değinmişlerdir. Bu kapsamda, eğitim hakkı daha genel anlamda çocuk hakları sadece eğitimciler açısında değil aileler boyutu ile de değerlendirilmelidir. Washington (2010) beş ve altı yaş çocuğu olan otuz aileye dört ay süreli aile katılımlı çocuk hakları eğitim programı uygulamıştır. Deneysel çalışmanın sonucunda, çocuk hakları eğitim programının aileleri bilinçlendirdiği ve çocuklarda haklar konusunda farkındalığı artırdığı tespit edilmiştir. Çalışmada, eğitim ve sağlık hakkına sahip olunması gerekliliği ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test sonuçlarında görüş birliği elde edilmiştir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının haklarına ilişkin bilgilendirilmeye ve toplumun da özel gereksinimli çocukların eğitim alma hakkına ilişkin bilinçlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. UNICEF (2007) raporunda, eğitim hakkını sadece eğitim hizmetine erişim değil; minimum standartları belirlemek ve kaliteyi artırmak adına eğitim sisteminin her kademesinde ayrımcılığı ortadan kaldırma yükümlülüğü açıklanmıştır. Raporda aynı zamanda, eğitimde kapsayıcılığın olabilmesi, en etkili ve destekleyici anahtar kişilerin özellikle aile, öğretmen ve bu süreçte yer alan diğer bireylerin yeterliklerinin artırılması ile desteklenebileceği belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileriki araştırmalar için, üst seviyedeki ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde kaynaştırma öğrencisine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının sahip olduğu haklar ile ilgili görüşlerinin alınması yararlı olacaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır, bu nedenle nitel verilerin yanında nicel veriler de kullanılarak daha kapsamlı ileri araştırmalar yürütülebilir. Türkiye'de özel gereksinimli bireyler dahil olmak üzere önemli yasal düzenlemelerin olduğu ancak eğitim olanakları ve eğitim ortamı boyutunda ihtiyaçların karşılanmasında sorunlar devam etmektedir. Toplumun her alanında özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumun geliştirilebilmesi farkındalık ve eğitim çalışmaların önemli olduğu bir kez daha karşımıza çıkmıştır. Okullarda çocuğun eğitim hakkı ile ilgili okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere etkin, uygulamalı eğitimler verilmelidir. Ailelere yönelik televizyon başta olmak üzere kitle iletişim araçları ile eğitim hakkına ilişkin bilgilendirme hizmetleri yürütülebilir.

Kaynakça

Akgündüz, M. M. (2019). Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları. P. O. Taneri (Ed.) Kurumdan uygulamaya kapsayıcı eğitim içinde (s.45-66). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, E. (2013). Çocuk Hukuku: Çocukların Hakları ve Korunması. Ankara: Pegem Akademi.

Ataman, H. (2008). Eğitim Hakkı ve İnsan Hakları Eğitimi. İzmir: Dilan Matbaası.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. Boston: Pearson A&B.

Çılga, İ. (2001). Demokrasi, insan hakları kültürü ve çocuk hakları. Milli Eğitim Dergisi, 151, 69–73.

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3(1), 7-25.

Doğan, Y., Torun, F. ve Akgün, İ. H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. International Journal of Human Sciences, 11(2), 503-516.

Işıksal Apaydın, T. (2017).Türk Milli Eğitim sisteminin çocuk hakları sözleşmesinin eğitim hakkı ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gülbahar, O. (2019). Okul yöneticileri ve velilerin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: Mersin ili örneği. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 28-42.

Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university studets' attitudes towards children's rights in Turkey. The International Journal of Children's Rights, 14, 307-319.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Eğitimciler için İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Ankara: Ekinoks Yayınları.

Karaman-Kepenekçi, Y ve Baydık, B. (2009). Zihin engelliler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (1), 329-350.

Kent Kükürtçü, S. (2011). 5-6 yas çocuklarının ailelerin ve öğretmenlerinin kullandıkları disiplin yöntemlerinin çocuk hakları ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kor, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları konusunda görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

MEB (2019). Milli eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2018----2019. Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_201

8_2019.pdf adresinden erişilmiştir.

Nayır, F. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 69-89.

Neslitürk, S. ve Ersoy, F. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(2); 245-257.

TBMM. (b.t) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf adresinden 20.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

TBMM. (b.t) İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf adresinden 20.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF. (2007). Promoting the rights of children with disabilities. http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf adresinden 21.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

Washington, F. (2010). 5 – 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uzaktan Eğitim Kapsamında Temel Eğitim Gören Çocukların Duygusal Durumlarının ve Aile İçi İlişkilerinin İncelenmesi

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Reşadiye MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Türkiye. mehmet.akgul@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7257-5458

Öz

Uzaktan eğitim, pandemi döneminin vazgeçilmez unsurlarından birisi haline gelmiştir. Çocuk ise okul ortamında, arkadaşları ile sosyalleşmektedir. Uzaktan eğitim kapsamında sosyalleşemeyen çcuğun duygusal durumunda değişiklikler olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda aile içi ilişkilerde de değişiklikler meydana gelebilir. Bu araştırmada, uzaktan eğitim kapsamında temel eğitim gören çocukların duygusal durumlarının ve aile içi ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, 19 katılımcıdan açık uçlu sorular yardımıyla yazılı olarak elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin görüşlerine göre, çocuklarının sosyal ve duygusal durumlarının iyi olduğu söylenemez. Bununla birlikte uzaktan eğitim kapsamında temel eğitim gören çocukların okulunu ve öğretmenlerini özledikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocukları ile birlikte vakit geçirme sürelerine bağlı birçok olumlu değişiklikler meydana geldiği ve çocukları hakkında yeni şeyler keşfettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocukları ile uzaktan eğitim dönemi boyunca birçok olumlu aile içi tutum ve davranış değişikliği meydana geldiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, temel eğitim, çocuk.

Abstract

Distance education has become one of the indispensable elements of the pandemic era. The child, on the other hand, socializes with his friends in the school environment. It is believed that there may be changes in the emotional state of the child who cannot socialize within the scope of distance education. Changes can also occur in domestic relationships. In this study, it is aimed to examine the emotional states and Domestic Relations of children receiving basic education within the scope of distance education. In the study, data obtained in writing from 19 participants using open-ended questions was examined using qualitative research methods and evaluated using content analysis. According to the opinions of the parents involved in the study, their children's social and emotional state cannot be said to be good. However, it can be said that children who receive basic education within the scope of distance education miss their school and teachers. It was concluded that parents who participated in the study had many positive changes related to the time they spent with their children and discovered new things about their children. It was also concluded that parents participating in the study had many positive changes in family attitudes and behaviors during the distance learning period with their children.

Keywords: Distance education, basic education, children.

Giriş

Küresel dünyanın son zamanlarda en büyük sorunlarından biri olan covid-19 ülkemizde mart ayından itibaren alışılagelmiş olan düzeni alt üst etmiştir. Sağlıktan ekonomiye, eğitimden sosyal hayata kısacası her alanda olumsuz olarak etki etmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde bu yeni duruma alışmaya çalışırken aksaklıkların giderilmesi için her alanda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi eğitim olmuştur. Eğitim aksaklığını önlemek için uzaktan eğitime geçilmeye başlanmıştır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerek Yüksek Öğretim Kurumları öğrencilerimizi mağdur etmeme adına uzaktan eğitimle eğitimlerine devam etmişlerdir. Uzaktan eğitim farklı disiplinleri birbirine bağlayan, hemen hemen üç asır öncesine dayanan bir alandır.

Cumhuriyetin ilanından sonra savaşta verilen eğitimli nüfus kaybı çok olmuş, ülkenin kısa zaman içinde kalkınması ve toparlanması için öğrenim görmüş nüfusa ihtiyaç duyulmuş ve eğitim ülkenin ilk konularından biri olmuştur. Cumhuriyetin ilanından 60'lı yıllara kadar kavramsal olarak tartışılan uzaktan eğitim, 70'li yıllardan

itibaren orta öğretim seviyesinde uzaktan eğitim çalışmaları yapılmış, bazı denemeler yapılmış ve kısıtlı da olsa bu konuda ilerlemeler kaydedilmiştir. 80'li yıllardan sonra bu uygulamalar yükseköğretime taşınmış bu bağlamda Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Bununla birlikte 80'li ve 90'lı yıllarda uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim seviyesinde olgunlaşmış ve bünyesinde ciddi anlamda öğrenci barındıran bir sistem haline gelmiştir. Bu yıllarda uzaktan eğitimle elde edilen başarılar bu sisteme olan ilgiyi ve kabulü arttırmıştır. Son yıllarda teknolojinin ilerlemesi ile birlikte uzaktan eğitimde sunulan fırsatlar ve imkanlar da artmış ve milyonları olan öğrenci sayısıyla da eğitimin ana parçalarından biri halini almıştır (Bozkurt, 2017).

Teknoloji ve bilim çağı olduğumuz bu dönemlerde, çağa ayak uydurma ve eğitime duyulan istek artmış durumdadır. Fakat eğitim sistemleri teknoloji çağı olduğumuz bu dönemlerde teknoloji ve bilim alanlarında yapılan değişimlere adapte olamamakta ve bu duruma direnç gösterdiği için yenilikçi olamamakla eleştirilmektedir (Yurdakul, 2015). Uzaktan Eğitim; gerek öğretenin, gerek öğrenenin ve gerekse öğrenme kaynaklarının kısıtlılıklarını ve sınırlılıklarını ve bu durumun getirdiği problemleri ortadan kaldırmaya çabalayan, bunu yaparken de var olan teknolojileri kullanan bir disiplinler arası sistemdir (Bozkurt, 2017). Genel olarak ifade etmek gerekirse var olan teknolojilerle pekiştirilen, bir plan doğrultusunda yürütülen, dengeli, düzenli ve doğrusal olmayan bir eğitim öğretim sistemi olan öğrenim sürecidir (Özarslan, 2008). Uzaktan Eğitim, öğreten ile öğrenenin aynı ortamda olmadığı koşullarda kullanılan bir eğitim teknolojisi sitemidir. Daha geniş ifade ile eğitimci ile eğitimi alan kişinin sınıf ortamı dışında- farklı ortamlarda- olduğu ve aralarındaki diyaloğun ve etkileşimin elektronik iletişim ortamları veya basılı materyaller ile gerçekleştiği eğitim tarzıdır (Aslantaş, 2011). Uzaktan Eğitim, eğitimcinin ve öğrencinin konum ve zaman olarak ayrılmış olması ile gerçekleşen eğitimdir (Erturgut, 2008). Şimdilerde revaçta olan uzaktan eğitim pandemi sürecinin ayrılmaz bir parçası olmuş durumda. Hem temel eğitim hem orta eğitim hem de yüksek öğrenimdeki öğrenciler mağdur olmasınlar ve eğitimleri aksamasın diye uzaktan eğitim görmektedirler. Bu süreçte evlerinde aileleri ile daha çok vakit geçirmektedirler. Bu durum öğrencilerin hem aile içi ilişkilerine, etkileşimlerine hem de duygu durumlarına etki etmektedir.

Aile içinde sağlam ve kuvvetli ilişkilerin kurulabilmesi için aile bireylerinin birbirlerinin düşüncelerini ve duygularını anlamalarını gerekmektedir. Kuvvetli ilişkiler için aile içinde iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu da aile bireylerinin birbirlerine daha çok kenetlenmesi ve bağlanmasını sağlar. Böyle ortamlarda yetişen çocukların duygu gelişimi daha sağlıklı olur ve hayatta daha başarılı, bağımsız insanlar olurlar (Dönmezer,1999). Humphreys 'in sağlıklı ve sağlıksız ailelerdeki aile içi iletişim kalıplarıyla ilgili yaptığı listede, sağlam temelleri olmayan bir ailenin iletişim kalıpları içinde yargılama, denetleme, etkisizleştirme, üstünlük taslama eleştirme, kişiselleştirme, günah keçisi yapma, hedef değiştirme, üçgenleşme, mitler ve sırların olduğu görülmektedir. Sağlam temelleri olan ailelerin iletişim kalıpları olarak ise aktif dinleme, yargılamama, özgür bırakma, empati kurma, eşitleme, hazır olma, açık olma ve tutarlı olma biçiminde niteliklerin olduğu görülmektedir (Humphreys, 2003). Aile içi iletişim süresince duygusal gelişimi olumlu ya da olumsuz etkilenen çocuğun okul öncesi dönemde dil ve bilişsel gelişimlerindeki ilerlemeler, çocuğun duyguları algılamasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun duygusal gelişimi, anneyle, babayla, akranlarıyla ve arkadaşlarıyla aktif olarak etkileşim içinde olduğu okul öncesi dönem ve ilkokul yıllarında başlamaktadır. Okul dönemine geldiği zaman kadar birçok çocuk hisleri hakkında iletişim kurma ve duygularını organize etme yeteneğini geliştirmiş olur (Denham, 1998). Duygusal ifadelerin sıklığı, zaman aralığı ve etki gücü çocuk ile onun için önemli olan diğer bireyler (ebeveyn, akran ve arkadaşlar) arasındaki birebir etkileşimlerle biçimlenir (Malatesta ve Haviland, 1982). Dün dünün ve bugünün çağdaş gelişim kuramlarını incelediğimizde çocukların duygusal gelişiminde anne ve babaların önemine vurgu yapmaktadır (Von Salisch, 2001). Literatür taraması sonrasında bu araştırmada, uzaktan eğitim kapsamında temel eğitim gören çocukların duygusal durumlarının ve aile içi ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, uzaktan eğitim kapsamında temel eğitim gören çocukların duygusal durumları ve aile için ilişkilerinde olumlu ve olumsuz durumlar belirlenerek gereken bazı önlemlerin öneri olarak sunulabilmesi de amaçlanmaktadır. Bu araştırma;

- Uzaktan eğitim kapsamında temel eğitim gören çocukların duygusal durumları ve aile için ilişkileri hakkında bilgi edinilmesi,
- Çocukların duygusal durumları ve aile içi ilişkilerinde olası olumsuzluklara yönelik gerekli tedbirler alınması,
- Uzaktan eğitime ve etkilerine yönelik araştırmalara örnek olması açısından önemlidir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bir konu ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmek istenildiğinde genellikle nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Singh, 2007).

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımlarından, olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenen bu araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formuyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni mevcut durumlar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak istediğimiz araştırmalara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcıların tecrübeleri, ifadelere yüklediği anlamlar ve algıları ile ilgilenmektedir. Fenomenoloji genelleyici değil, tanımlayıcı bir araştırmadır (Baş&Akturan, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma, çocuğu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında uzaktan eğitim kapsamında temel eğitim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 19 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Çocuklarına İlişkin Demografik Bilgiler

	Frekans
Sınıf	
Okul öncesi	3
İlkokul	8
Ortaokul	8
Çocuk sayısı	
1 çocuk	7
2 çocuk	12
Anne eğitim durumu	
Lise	1
Önlisans	1
Lisans	10
Yüksek lisans	5
Doktora	2
Baba eğitim durumu	
İlkokul	1
Ortaokul	1
Lise	1
Önlisans	1
Lisans	8
Yüksek lisans	3
Doktora	4
Pandemi süresince anne ve babanın evde vakit geçirme süresinin artış durumu	
Hayır	2
Evet	17
Toplam	**19**

oluşan taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, pilot araştırma kapsamında 5 öğrenci velisine uygulanmıştır. Pilot araştırma sonucunda, Temel eğitim alanında uzman 2 akademisyen ve 3 öğretmen görüşü de alınarak görüşme taslak formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun yapılandırılmış 6 açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Görüşme formundaki 6 açık uçlu sorular şu şekildedir:

Duygusal durum mülakat

1. Uzaktan eğitim döneminde çocuğunuz ne sıklıkla arkadaşları ile vakit geçiriyor ve bundan nasıl etkileniyor? Yorumlayınız.

2. Uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuğunuzun duygusal durumunda ne gibi farklılıklar hissettiniz? Yorumlayınız.

3. Uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuğunuzun okulunu, öğretmenlerini özlediğini düşünüyor musunuz? Gözlemlerinizi paylaşınız.

Aile içi ilişki mülakat

1. Uzaktan eğitim döneminde çocuğunuzla ilgili keşfettiğiniz yeni şeyler nelerdir? Yorumlayınız.

2. Uzaktan eğitim dönemi boyunca aile bireylerinizin birbirleriyle vakit geçirme sürelerindeki değişikliklere bağlı olarak çocuğunuz nasıl etkilendi? Yorumlayınız.

3. Uzaktan eğitim dönemi boyunca aile bireylerinin birbirine karşı tutum ve davranışlarında ne gibi değişiklikler oldu? Bu değişiklikler çocuğunuzu nasıl etkiledi anlatınız?

Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması

Araştırma verileri, katılımcılardan yazılı olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar için V1, V2, V3,…, şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Ardından veri analizi sonucunda ortaya çıkan kategori, kod ve sayılar tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuş ve iç güvenirliği sağlamak için verilerin analizinden sonra bazı bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntı yapılarak eklenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan ebeveynlere yöneltilen "Uzaktan eğitim döneminde çocuğunuz ne sıklıkla arkadaşları ile vakit geçiriyor ve bundan nasıl etkileniyor? Yorumlayınız." sorusuna, katılımcıların verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da yapılan kodlamalar kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarının sosyal durumları hakkındaki görüşleri

Kodlama	Kategori	N
Kardeşine karşı daha çok ilgili oldu.	Olumlu	3
Arkadaşı ile online görüştü.		6
Artık dışarıda oynuyor.		4
Arkadaşları ile görüşmediler, bundan olumsuz etkilendi.	Olumsuz	10
Online arkadaşları ile oyun oynuyor.		3

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarının sosyal durumları hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Olumlu görüş bildiren ifade sayısı da olumsuz görüş bildiren ifade sayısı da 13'tür. Tablodan yola çıkarak araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocuklarının sosyal durumlarının iyi olduğu söylenemez. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V1: "Kimseyle vakit geçirmiyor. Sıkılıyor. İnternetten oyun arkadaşları var, onlarla görüşüyor."

V5: "Görüntülü arıyor hergün farklı farklı arkadaşları ile görüşüyor. Yasaklar azalınca parka gitmeye başladı ama bisiklet sürüyor. Online arkadaşları ile oyun oynuyor."

V7: "Hiçbir arkadaşı ile görüşmüyor, kardeşi ile oynuyor."

Araştırmaya katılan ebeveynlere yöneltilen "Uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuğunuzun duygusal durumunda ne gibi farklılıklar hissettiniz? Yorumlayınız." sorusuna, katılımcıların verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da yapılan kodlamalar kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarının duygusal durum değişiklikleri hakkındaki görüşleri

Kodlama	Kategori	N
Sıkıldı.		9
Hassaslaştı.		4
Hırçınlaştı.		11
Sevdiklerini kaybetmekten korktu.	Olumsuz	2
Tedirgin oldu.		5
İçine kapanık oldu.		5

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarının duygusal durum değişiklikleri hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak sadece olumsuz kategori oluşturulmuştur. Olumsuz görüş bildiren ifade sayısı ise 36'dır. Tablodan yola çıkarak araştırmaya katılan ebeveynlerin, öğrencilerinin duygusal durumlarının kötü olduğu söylenebilir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V1: "Korkuyor. Bu süreçte tuvalete bile gidemiyor."

V12: "Agresifleşti. Tablet, bilgisayara çok düştü, bir yere çıkamadıkları için."

V17: "Sıkıldı, ağladı sürekli. Gözleri doluyor.Gergindi, sonra duruma alıştı.."

Araştırmaya katılan ebeveynlere yöneltilen "Uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuğunuzun okulunu, öğretmenlerini özlediğini düşünüyor musunuz? Gözlemlerinizi paylaşınız." sorusuna, katılımcıların verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da yapılan kodlamalar kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocuklarının okulunu ve öğretmenlerini özleme durumları

Kodlama	Kategori	N
Özledi.		12
Öğretmenini görüntülü aradı.	Olumlu	2
Özlemedi.		6
Okula gitmek istemiyor.	Olumsuz	4

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarının okulunu ve öğretmenlerini özleme durum değişiklikleri hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Olumlu görüş bildiren ifade sayısı 14, olumsuz görüş bildiren ifade sayısı ise 10'dur. Tablodan yola çıkarak araştırmaya katılan ebeveynlerin, öğrencilerinin okulunu ve öğretmenlerini özledikleri söylenebilir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V5: "Evet özlüyor. Kendisi de söylüyor."

V9: "Hiç özlemedim diyor."

V15: "Çok özledi. Canlı derslerde böyle olmuyor, keske okulum olsaydı dedi.Öğretmenleri ile de telefonda görüştük."

Araştırmaya katılan ebeveynlere yöneltilen "Uzaktan eğitim döneminde çocuğunuzla ilgili keşfettiğiniz yeni şeyler nelerdir? Yorumlayınız." sorusuna, katılımcıların verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da yapılan kodlamalar kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarını hakkındaki keşfettikleri yeni şeyler

Kodlama	Kategori	N
Hamarat olduğunun farkına vardım.	Olumlu	2
Okuma yazmaya hazırbulunuşluğu varmış.		1
Meraklıymış.		1
Meğer ders çalışmayı bilmiyormuş.		1
Kendine güvenen, esprili çocukmuş.		1
Resim yeteneği varmış.		2
Keman çalma yeteneği varmış.		1
Yardımsevermiş.		1
Pratikmiş.		1
İyi bir bilgisayar kullanıcısıymış.		1
Problem çözme yeteneğinin farkına vardım.		1
Çok huysuzmuş.	Olumsuz	2

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarını hakkındaki keşfettikleri yeni şeyler hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Olumlu görüş bildiren ifade sayısı 13, olumsuz görüş bildiren ifade sayısı ise 2'dir. Tablodan yola çıkarak araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocukları hakkında birçok olumlu yeni şeyler keşfettikleri söylenebilir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V5: "Çok huysuz bir çocukmuş."

V11: "Yeteneklerini fark ettim. Resim, kemana meğer yeteneği varmış. Kursa gidiyor."

V14: "Okuma-yazmaya hazırbulunuşluğu varmış."

Araştırmaya katılan ebeveynlere yöneltilen "Uzaktan eğitim dönemi boyunca aile bireylerinizin birbirleriyle vakit geçirme sürelerindeki değişikliklere bağlı olarak çocuğunuz bundan nasıl etkilendi? Yorumlayınız." sorusuna, katılımcıların verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da yapılan kodlamalar kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarıyla vakit geçirme sürelerindeki değişikliklere bağlı çocuklarının etkilenme durumları

Kodlama		N
Birlikte verimli ve güzel zaman geçirdik.	Olumlu	7
Çocuğum onla çok vakit geçirdiğimiz için mutlu.		8
Evde çok kaldığı için iletişimimiz gerginleşti.	Olumsuz	3

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca çocuklarıyla vakit geçirme sürelerindeki değişikliklere bağlı çocuklarının etkilenme durumları hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Olumlu görüş bildiren ifade sayısı 15, olumsuz görüş bildiren ifade sayısı ise 3'tür. Tablodan yola çıkarak araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocukları ile birlikte vakit geçirme sürelerine bağlı birçok olumlu değişiklikler meydana gelmiştir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V3: "Annenin evde vakit geçirme süresi arttı ve bu durumdan çok mutlu oldu. Kahve saatimiz var. Beraber yapıyoruz herşeyi."

V7: "Daha çok vakit ayırıyoruz birbirimize. Kurabiye yapıp, oyun oynuyoruz. Kendilerine güveni gelişti. "

V18: "İlk olarak herkes ayrı takıldı. 2. Aydan sonra sürece uyum sağladık. Birbirimizi geriyorduk, alıştık şartlara. Normalleştik."

Araştırmaya katılan ebeveynlere yöneltilen "Uzaktan eğitim dönemi boyunca aile bireylerinin birbirine karşı tutum ve davranışlarında ne gibi değişiklikler oldu? Bu değişiklikler çocuğunuzu nasıl etkiledi anlatınız."

sorusuna, katılımcıların verdikleri cevaplar önce kodlanmış, daha sonra da yapılan kodlamalar kategorilere ayrılmıştır. İlgili bilgiler Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocuklarının uzaktan eğitim dönemi boyunca aile içi tutum ve davranış değişikliklerinden etkilenme durumları

Kodlama	Kategori	N
İlk ay herkes gergindi. Artık uyum sağladık.		3
Birbirimizin daha çok kıymetini bildik.		6
Aile içi iletişimimiz arttı.	Olumlu	5
Hayatındaki güzelliklerin farkına vardı.		3

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin, uzaktan eğitim dönemi boyunca aile içi tutum ve davranış değişikliklerinden etkilenme durumları hakkındaki görüşlerinden yola çıkılarak sadece olumlu kategori oluşturulmuştur. Olumlu görüş bildiren ifade sayısı 17'dir. Tablodan yola çıkarak araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocukları ile uzaktan eğitim dönemi boyunca birçok olumlu aile içi tutum ve davranış değişikliği meydana gelmiştir. Ebeveyn görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V3: "Çok değişiklik yok. Dışarı çıkamıyoruz artık. Evde yapıyoruz herşeyi. Şükrü çok iyi öğrendik. Normal hayatın önemini fark ettiler."

V9: "Çok hassaslaştık öleceğiz diye. Eşimle birbirimize düşkün olduk. Çocuklar da bundan mutlu oldu, keyif aldı."

V13: "Birbirimize kenetlendik, olumluydu, mutlu oldu."

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu sonuçlar çıkarılabilir: Araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocuklarının sosyal durumlarının, duygusal durumlarının iyi olduğu söylenemez. Çocukların büyük kısmı arkadaşları için görüşemedikleri için bu durumdan olumsuz etkilenmişlerdir. Buna paralel olarak öğrencilerin sıkıldığı, hassaslaştığı, hırçınlaştığı, sevdiklerini kaybetmekten korktuğu, tedirgin olduğu, içine kapanık hale geldiği birçoğunun ebeveynleri tarafından belirtilmiştir.

Ayrıca araştırmaya katılan ebeveynlerin, öğrencilerinin okulunu ve öğretmenlerini özledikleri söylenebilir. Diğer taraftan okulunu özlemediğini veya gitmek istemediğini söyleyen öğrenciler de mevcuttur.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin uzaktan eğitim dönemi boyunca, çocukları hakkında birçok olumlu yeni şeyler keşfettikleri söylenebilir. Çocuğunun hamarat olduğunun, yardımsever olduğunun farkına varan, okuma yazmaya hazırbulunuşluğu olduğunu, meraklı olduğunu, pratik olduğunu, iyi bilgisayar kullandığını anlayan, kendine güvenen, esprili çocuk olduğunun farkına varan, resim yapma, keman çalma gibi yetenekleri olduğunu keşfeden ebeveynler çoğunluktadır. Ayrıca, araştırmaya katılan ebeveynlerin çocukları ile birçok olumlu aile içi tutum ve davranış geliştirdikleri, çocukları ile kaliteli zaman geçirdikleri ve mutlu oldukları söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan ve yapılan benzer çalışmalardan yola çıkarak, yapılacak olan araştırmalara şu öneriler verilebilir:

1. Nitel analize ek olarak, araştırma sonuçlarını güçlendirmek amacıyla öğrencilere de ayrı bir görüşme formu ya da ölçek uygulanabilir.

2. Görüşme formuna farklı sorular eklenebilir.

3. Yapılan araştırma 19 öğrenci velisi ile sınırlıdır. Çalışma grubu genişletilebilir, farklı illerde benzer araştırmalar yapılarak Türkiye geneli hakkında detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

4. Yapılan çalışma sonrasında öğretmenlere seminer düzenlenip eğitim verildikten sonra aynı çalışma tekrar uygulanabilir ve sonuçlar kıyaslanabilir.

5. Yapılan çalışma sonrasında ebeveynlere seminer düzenlenip eğitim verildikten sonra aynı çalışma tekrar uygulanabilir ve sonuçlar kıyaslanabilir.

6. Yapılan araştırma sonrasında öğrencilere terapi uygulanıp, araştırma tekrarlanabilir.

Kaynakça

Aslantaş, T. (2014). Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Türkiye'de Bir Uygulama. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği ABD, Ankara. 1 Ekim 2020 tarihinde https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf adresinden alınmıştır.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.

Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2005). The sage handbook of qualitative research. California: Sage.

Dönmezer, İ. (1999). Ailede İletişim ve Etkileşim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. Internatıonal Journal Of Informatıcs Technologıes, 1(2)

Humphreys T. (2003). Aile Terketmemiz Gereken Sevgili. İstanbul: Epilson Yayıncılık.

Malatesta, C. Z., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. Child Development, 53(4), 991–1003. https://doi.org/10.2307/1129139

Marshall, C., & Rossman, B.G. (2006). Designing qualitative research. California: Sage.

Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, ODTÜ, Ankara, 55- 60.

Singh, K. (2007). Quantitative social research methods. New Delhi: Sage.

Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. International Journal of Behavioral Development, 25(4), 310-319.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2015). Uzaktan eğitim.Özcan Demirel (Ed.), Eğitimde Yeni Yönelimler (s.271-288) içinde. Ankara: Pegem akademi.

6. ve 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZEKA OYUNLARI DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Arzu Önel, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, arzuonel@gmail.com

Aslı Vural, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, aslidmrky@gmail.com

Öz

Oyun çocuğun hem fiziksel hem de zihinsel gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Zeka oyunları da gerçek ya da gerçek olmayan sorunların oyunlaştırılmış hali olup çocuğu problem çözme becerisi, stratejik düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok farklı alanda geliştirebilir. Milli Eğitim Bakanlığı zeka oyunları dersini 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında kademeli olarak 5. ve 6. sınıflarda uygulanması yönünde karar almıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda zeka oyunları dersi alan 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zeka oyunları ve dersi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışma nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırma konusunun detaylı incelenebilmesi için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yönteminden yararlanılmış ve çalışma Ardahan merkezde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden 10 tanesi ile yürütülmüş. Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularından yararlanılmıştır. Hazırlanan 6 adet görüşme sorusu zeka oyunları dersi veren öğretmenler tarafından incelenmiş ve son halini almıştır. Verilerin analizi için içerik analizinden yararlanılmış, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin zeka oyunlarından oldukça keyif aldığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, zeka oyunlarının stratejik düşünme, yaratıcılık, dikkat, akademik başarı gibi bir çok farklı alanda kendilerini geliştirebileceğine inandıklarını da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Zeka oyunları, 6. ve 7. Sınıf öğrencileri, zihinsel gelişim

Abstract

Games have an important place in both physical and mental development of children. Intelligence games are gamified versions of real or unreal problems so that they can develop children in many different areas such as problem solving skills, strategic thinking, creative thinking. The Ministry of National Education decided to apply the mind games lesson gradually in the 5th and 6th grades in the 2013-2014 academic year. The study has a qualitative research feature. In order to examine the research subject in detail, the case study design was preferred. Appropriate sampling method was used in sample selection and the study was conducted with 10 6th and 7th grade students studying in Ardahan. Interview questions prepared by the researcher were used to collect data. The prepared 6 interview questions were examined by the teachers who teach intelligence games and took their final form. Content analysis was used to analyze the data, codes and themes were created. As a result of the study, it was seen that the students enjoyed the intelligence games. In addition, students stated that they believed that intelligence games could improve themselves in many different areas such as strategic thinking, creativity, attention, academic success.

Keywords: Intelligence games, 6th and 7th grade students, mental development

Giriş

Oyun çocuğun yaşam deneyimi kazanmasını sağlayan en önemli olaylardan biri olup bir nevi hayat provası anlamını taşır. Bu sebeple hayata dair pek çok şeyi içinde barındırır ve çocuğa sayılamayacak kadar çok şey kazandırır. Çocuğun fiziksel olduğu kadar zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini de destekler. Oyun Gazali'ye göre öğrenme gücünü artırır; Freud'a göre olayların üstesinden gelmeyi öğretir ve Piaget'e göre zihinsel gelişimi destekler (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyun oynarken çocuğun stratejik düşünme, karar verme, planlama (Kirriemur & McFarlane, 2004); akıl yürütme (Bottino & Ott, 2007); problem çözme (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004); nesneler ve insanlar hakkında bilgi edinme, sosyal rolleri öğrenme, imgelem ve sembolleştirme (Pehlivan, 2005) gibi becerileri gelişir. Oyun çocuğun konsantrasyonunun artmasını (Garris, Ahlers, Driskell, 2002) ve rol yapma becerisini geliştirir ve çocuğun kendini tanımasını sağlar (akt. Pehlivan, 2005). Çocuk oyun oynarken duygusal tepkilerini denetim altına almayı, sorunlarından uzaklaşmayı, kendine güveni, sevinç ve haz almayı

öğrenir. Nesneler arasındaki ayrılık ve benzerlikleri kavrar; düşünme, kavrama ve algılama gibi zihinsel yetenekleri ile hayal gücü gelişir (Akandere, 2003); paylaşmayı ve insiyatif kullanmayı öğrenir, iletişim gücü, empati duygusu ve ifade gücü gelişir, hoşgörüsü artar, belirli bir disiplin içinde düşünmeyi, uzlaşmayı ve risk almayı öğrenir, neden-sonuç ilişkisini çözer, kavramları gelişir, yeteneklerini keşfeder, demokratik yaşama ilk adımlarını atar, kurallar çerçevesinde rekabet etmeyi öğrenir ve biliş üstü düşünme yeteneği gelişir (Sevinç, 2004).

Tüm bu bilimsel açıklamalar oyun oynamanın çocuğun her şeyden önce zihinsel gelişimini önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir. Zihinsel gelişimi ilerledikçe de çocuk çevresini daha iyi algılar, eşleştirme, sınıflama, analiz-sentez ve problem çözme becerileri gelişir (Akandere, 2003). Lazarus (1883), Groos (1899), Hall (1906), Bühler (1926), Murphy (1937), Erikson (1943), Piaget (1945), Axline (1947), Helanko (1958), Berlyne (1960), Heckhausen (1964), Ellis (1973), Schmitchen (1974), Smith & Connolly (1972), Blurton (1972) ve Gump & Sutton-Smith (1971) oyun oynamanın çocukların zihinsel gelişimi üzerinde önemli olumlu etkileri olduğunu bildirmişlerdir (Özdoğan, 2004).

Platon ve Aristo'nun oyunun çocuk eğitimindeki yerini keşfetmesinden sonra özellikle Comenius, Locke, Schiller, Watson, Froebel, Isaacs, Macmillan kardeşler, Rousseau, Dewey ve Montessori eğitim programlarında oyuna yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (akt. Pehlivan, 2005). Çocuk gelişimindeki önemli yeri anlaşıldıkça her geçen gün eğitim öğretim ortamlarında oyuna daha çok yer verilmektedir. Okul öncesi eğitimde doğal olarak oyuna geniş yer verilirken ilkokul ve ortaokul programlarında da artık zeka oyunlarına yer verilmektedir. Tarih boyunca anlaşıla gelen bu özelliklerinden dolayı Milli Eğitim Bakanlığı (2016) da zeka oyunlarına öğretim programlarında yer vermeye başlamıştır. Bu anlamda seçmeli zeka oyunları ile ilgili çalışmalar 2012 yılında yapılmaya başlanmış (Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017), daha sonrasında ise "Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zeka Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programının", 2013-2014 öğretim yılından itibaren kademeli olarak 5. ve 6. sınıflarda uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2013).

Zeka soyut ve somut nesneler arasında ilişki kurabilme, akıl yürütme, bir amaç için zihinsel işlemler gerçekleştirme olarak tanımlanır ama sadece bilgi aktararak çocuğun bu becerileri kazanmasını bekleyemeyiz. Zeka oyunları bu sorunun çözülmesi için önemli bir araçtır çünkü zeka oyunları gerçek ya da oluşturulmuş problemlerin oyunlaştırılmış halidir (MEB, 2013).

Zeka oyunları üzerine yapılan çalışmalar görsel algı, eleştirel düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, problem çözebilme gibi beceriler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Altun, 2017; Savaş, 2019). Özellikle bu becerilerin kullanımının önemli olduğu matematik ve fen derslerinde zeka oyunlarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu algıdan yola çıkarak birçok öğrencinin velisi çocuklarının okulda zeka oyunları dersi almasını istemektedir (Savaş, 2019).

Zeka oyunları dersini yürüten birçok öğretmen genellikle bu dersi öğrenciler için yararlı bulmakta, öğrencilerin birçok zihinsel beceri kazanmasına katkı sağlayacağını düşünmektedir. Ancak okullarda oyunlar ile ilgili materyal eksikliği, sınıf mevcutlarının çokluğu ve öğretmenlerin lisans öğrenimleri süresinde zeka oyunlarıyla ilgili herhangi bir ders almamaları dersin işlenişini zorlaştırmaktadır (Yılmaz, 2019).

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı zeka oyunları kursuna katılan öğrencilerin bu kurs ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Ortaokul programlarında zeka oyunları oldukça yeni bir ders olduğundan öğrencilerin bu ders ile ilgili görüşlerinin tespit edilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı umulmuştur.

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, algı ve olayları gerçekleşen doğal ortamında, bir bütün olarak ortaya konmasını sağlar. Durum çalışmasında ise söz konusu durum derinliğine araştırılır. Yani ilgili duruma ilişkin ortam, birey, olay ve süreç gibi faktörler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, ilgili durumun bu faktörlerden, faktörlerin de bu durumdan nasıl etkilendikleri incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalar yapısı gereği süreç içerinde araştırma deseninin değişiklik gösterebildiği araştırmalardır. Bu yönüyle nitel araştırmalar tümevarımsal bir bakış açısına sahiptir (Yıldırım, 1999).

Bu çalışmada zeka oyunları kursuna katılan öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve kurs ile ilgili görüşleri alınmıştır. Zeka oyunları okul müfredatlarında 2013 yılından itibaren seçmeli ders olarak görülmektedir (MEB, 2013). Zeka oyunları müfredata yeni eklenen bir ders olduğu için öğrenci görüşlerinin dersi geliştirmek için önemli bir yere sahip olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni Ardahan ilinde okuyan yatılı 6. ve 7. sınıf öğrencileridir. Örneklem seçiminde uygun örneklemeye gidilmiştir. Bu örneklemede en ulaşılabilir ve tasarruf sağlanabilen örneklem tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu anlamda Ardahan İli Kazım Karabekir Yatılı Bölge Ortaokulu 6. ve 7. sınıflarında yatılı olarak öğrenim gören 7 kız ve 3 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı ile elde edimiştir. Aracı hazırlama ve geliştirme sürecinde seçmeli zeka oyunları dersi müfredatı ve ilgili alan yazın incelenmiştir ve altı adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Bu sorular zeka oyunları kursu veren öğretmenler tarafından incelenmiş ve bir öğrenci ile pilot uygulama yapılarak sorulara son hali verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda veri toplama aracının geçerlilik ve güvenirliğini artırmak için çeşitli yollar geliştirilmiştir. Bunlardan biri katılımcılara görüşme sorularını iki kere sorarak cevaplarından emin olup olmadıklarını belirlemektir (Başkale, 2016). Bu anlamda çalışmanın geçerlilik ve güvenirliğini arttırmak için öğrencilerden hem yazılı hem sözlü olarak soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Bunun yanında sorular hazırlandıktan sonra zeka oyunları dersi veren öğretmenlerden sorular ile ilgili görüşler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Görüşme Soruları

Zeka oyunları kursuna katılan öğrencilerin bu kurs ile ilgili görüşlerini belirlemek için altı adet görüşme sorusu sorulmuştur. Bunlar;

1. Bu kursa başlamadan önce zeka oyunları hakkında neler biliyordunuz?
2. Kursa gelmeden önce hangi zeka oyunlarını biliyordunuz?
3. Bu kursta hangi zeka oyunlarını öğrendiniz?
4. Bu kursta öğrendiğiniz zeka oyunlarının size neler kattığını düşünüyorsunuz?
5. Böyle bir kurs tekrar açılsa gelmek ister misiniz?
6. Bu kursu arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz?

Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları ya da görüşmenin içeriği önceden belirlenir ama görüşmenin ilerleyen süreçlerinde esnek davranılarak katılımcının araştırmayla ilgili farklı görüşleri de alınabilir. Bu yöntem araştırmacıya farklı konularda bilgi elde edebilmesini sağladığından görüşme teknikleri içinde yaygın olarak tercih edilmektedir (Türnüklü, 2000).

Yaklaşık 9 haftalık kurs sürecinden sonra verilerin toplanması için öğrencilere bireysel olarak zeka oyunları ve katıldıkları kurs ile ilgili sorular yöneltilmiş ve cevaplar öğrencilerin izniyle ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme tekniği ile yapılan araştırmalar sözel ifadeler içerdiği için içerik analizi yapılırken sayılar yerine sözcükler kullanılır (Türnüklü, 2000). Veri analizinin ilk aşaması olarak katılımcıların sözel ifadeleri araştırmacı tarafından yazılarak özetlenmiştir. Daha sonra bu özetlerden araştırmanın amacına uygun olanlar belirlenip belli kategorilerde gruplandırılmıştır. (Büyüköztürk ve ark.).

Yapılan araştırmada veriler analiz edilirken öğrenciler Ö1……..Ö10 şeklinde kodlanmış, öğrencilerin verdiği cevaplara göre kodlar ve temalar oluşturulmuştur. 6 görüşme sorusu için 9 kod ve 27 tema belirlenmiştir. Öğrencinin verdiği cevaplar özetlenmiş, gruplandırılmış ve neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen veriler soru bazında değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1. Bu kursa başlamadan önce zeka oyunları hakkında neler biliyordunuz? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular:

Tablo 1.

Bu Kursa Başlamadan Önce Zeka Oyunları Hakkında Neler Biliyordunuz? Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Oluşturulan Temalar.

Kod	**Tema**
Zihinsel Gelişim	Yaratıcılık Çoklu zeka Sayısal zeka Dikkat geliştirici
Eğitim	Eğitici Akademik bilgi
Eğlence	Oyun

Ö1: "Eğitici ve yaratıcılığı geliştireceğini düşünüyordum. Zeka oyunlarının adı üstünde oyun olduğunu düşünüyordum."

Ö2: "Beynimizi farklı yönlerden geliştireceğini düşünüyordum."

Ö3:"Zeka oyunlarıyla ilgili çok bir bilgim yoktu. Bize sorular sorulacağını düşünüyordum."

Ö4: "Zeka oyunlarının insanların beynini özellikle sayısal yönden geliştiren oyunlar olduğunu biliyordum."

Ö5: "Zekamızı geliştireceğinin düşünüyordum."

Ö6:" İnsanın zekasını geliştiren eğlenceli oyunlar olduğunu düşünüyordum."

Ö7:" Zeka geliştirici olduğunu biliyordum."

Ö8: "Eğlenceli ve odaklanmayı kolaylaştırıcı olduğunu düşünüyordum."

Ö9:" Düşüncelerimi geliştireceğini düşünüyordum."

Ö10:" Zeka geliştirici olduğunu düşünüyordum."

Öğrencilere bu soru sorularak onların zeka oyunları dersi ile ilgili beklentilerinin ve düşüncelerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar gösteriyor ki öğrenciler, zeka oyunları ile yaratıcılıklarının ve dikkatlerinin artacağını bununla birlikte farklı zeka alanlarının gelişeceğini düşünmektedir. Akademik olarak kendilerine katkı sağlayacağını düşünen öğrenciler de olmuştur. Aynı zamanda zeka oyunları ile ilgili çok fazla bilgisi olmayan öğrenciler okuldaki diğer derslerde olduğu gibi kendilerine soru sorulacağını düşünmüştür. «Zeka Oyunları» adından dolayı dersin eğlenceli geçeceğini belirten öğrenciler de olmuştur.

2. Kursa katılmadan önce hangi zeka oyunlarını biliyordunuz? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular:

Tablo 1.

Kursa Katılmadan Önce Hangi Zeka Oyunlarını Biliyordunuz? Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Oluşturulan Temalar.

Kod	Tema
Kağıt oyunu	Sudoku Bulmaca Kelime bulmaca
Kutu oyunu	Satranç Mangala Tombala

Ö1: "Sudoku, mangala, bulmaca."

Ö2: "Tombala, sudoku, kelime bulmaca."

Ö3: "Sudoku, kelime bulmaca."

Ö4: "Satranç, sudoku."

Ö5: "Tombala, satranç, kelime bulmaca."

Ö6: "Bulmaca."

Ö7: "Mangala, satranç."

Ö8: "Mangala, satranç."

Ö9: "Satranç."

Ö10: "Sudoku, mangala, satranç, kelime bulmaca."

Bu soruda öğrencilerin zeka oyunları dersini almadan önce hangi zeka oyunlarını bildiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan anlaşılıyor ki bir çoğu zeka oyunları ile ilgili bilgiye sahipler. Bu oyunları nasıl ve nerede öğrendikleri sorulduğunda bir çoğu zeka oyunları dersi alan tanıdıklarıyla bu oyunların bazılarını oynadıklarını belirtmişlerdir. Bazı oyunlar ise diğer derslerin içeriğinde etkinlik olarak kullanılabilmektedir. Bu etkinlikler sayesinde zeka oyunları ile tanışan öğrencilerimiz olmuş olabilir.

3. Bu kursta hangi zeka oyunlarını öğrendiniz? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular:

Tablo 3.

Bu Kursta Hangi Zeka Oyunlarını Öğrendiniz? Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Oluşturulan Temalar.

Kod	Tema
Kağıt oyunu	Sudoku Bulmaca Duvar örme
Kutu oyunu	Pentago Mangala Reversi Kulami

Ö1: "Sudoku, mangala, bulmaca, duvar örme, pentago, reversi, kulami. Bu kursta öğrendiğim kağıt oyunlarının çoğunluğunu bilmeme rağmen kutu oyunlarının çoğunu yeni öğrendim. Kutu oyunlarını çok sevdim ve çok eğlendim."

Ö2: "Sudoku, mangala, duvar örme, pentago, reversi, kulami. En beğendiğim oyun sudokuydu. Oyunları oynarken çok eğlendim."

Ö3: "Mangala, reversi, kulami, pentago. Bu oyunların içinden en çok pentagoyu sevdim ve oynarken çok keyif aldım."

Ö4: "Mangala, reversi, kulami, pentago, duvar, sudoku, kelime bulmaca. Kağıt üzerinde oynanan oyunları daha çok sevdim çünkü bireysel oynanan oyunlar ve bir rakibe ihtiyacım yok. Kutu oyunları ise daha heyecanlı oluyor ve daha çok dikkat gerektiriyor."

Ö5: "Sudoku, mangala, bulmaca, duvar örme, pentago, reversi, kulami.en sevdiğim oyun reversi."

Ö6: "Kulami, mangala, reversi, pentago, duvar."

Ö7: "Reversi, kulami, pentago, sudoku, duvar. En çok reversi oyununu sevdim."

Ö8: "Mangala, pentago, reversi, kulami ve kâğıt oyunları."

Ö9: "Sudoku, mangala, bulmaca, duvar örme, pentago, reversi, kulami, kelime bulmaca. En sevdiğim oyun ise pentagoydu."

Ö10:" Sudoku, mangala, bulmaca, duvar örme, pentago, reversi, kulami."

Zeka oyunları dersinde bir çok farklı zeka oyunu gören öğrenciler, bunların bir çoğunu severek oynamışlardır. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre reversi, pentago ve sudoku en sevilen oyunlar olmuştur. Rekabeti seven öğrenciler kutu ve strateji oyunlarını daha çok sevdiklerini belirtirken rekabeti sevmeyen öğrenciler ise bireysel oynanabilen kâğıt oyunlarını daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

4. Bu zeka oyunlarının size neler kattığını düşünüyorsunuz? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular:

Tablo 4.

Bu Zeka Oyunlarının Size Neler Kattığını Düşünüyorsunuz? Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Oluşturulan Temalar.

Kod	**Tema**
Zihinsel gelişim	Stratejik düşünme Dikkat geliştirici
Matematik-mantıksal zeka	Mantıksal düşünme Sayısal yetenek
Sözel zeka	Kelime haznesi geliştirici
Akademik başarı	Matematik dersinde başarı Okul derslerine destek Bilgi verici

Ö1: "Farklı yeteneklerimi keşfettim, kurnaz olmayı öğrendim. Mantık ve matematik zekamı geliştirdiğini düşünüyorum. Farklı yeteneklerimi keşfetmemi sağladı."

Ö2: "Stratejik düşünmemi sağladı."

Ö3: "Matematiğimi geliştirdi."

Ö4: "Sayısal yönüm gelişti, dikkatimi arttırdı."

Ö5: "Olaylar karşısında nasıl düşüneceğimizi öğrendim."

Ö6: "Kelime bulmaca oyunu ile kelime haznem genişledi. Bu kurs olmadan önce okulda çok sıkılıyordum. Bu kurs ile okul daha eğlenceli bir hale geldi."

Ö7: "Derslerime katkı sağlayacağını düşünüyorum."

Ö8: "Farklı yönlerden bilgi edindim. Konsantrasyonumu arttırdı."

Ö9: "Zekamı geliştirdiğini düşüyorum."

Ö10: "Düşüncelerimi geliştirdiğini düşünüyorum."

Zeka oyunları dersinin amacı öğrencilere çağın gerekliliği olan problem çözme becerisi, stratejik düşünme becerisi gibi becerileri kazandırmaktır. Bu soruyla zeka oyunlarının öğrencilere bu becerileri kazandırıp kazandıramadığı belirlenmek istenmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda dersin amacına yönelik olarak

birçok becerinin kazandırılabileceği görülmektedir. Öğrenciler oynadıkları oyunlardan yola çıkarak mantık ve matematiksel zekalarını kullandıklarını keşfetmişlerdir. Oyunlar sayesinde dikkatlerinin gelişebileceğini ve zeka oyunları ile konsantrasyonlarının arttırdığını belirtenler de olmuştur. Ayrıca bu becerilerinin gelişmesiyle beraber okuldaki derslerde başarı sağlayabileceklerini de belirtmişlerdir. Zeka oyunları dersi sayesinde okulun daha eğlenceli bir hale geldiğini belirtenler de olmuştur.

5. Bu kurs tekrar açılsa gelmek ister misiniz? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular:

Tablo 5.

Bu Kurs Tekrar Açılsa Gelmek İster Misiniz? Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Oluşturulan Temalar.

Kod	**Tema**
Kursa karşı ilgi ve tutum	Kursa tekrar katılmaya istekli olma Eğlenceli vakit geçirme

Tüm öğrenciler "evet" cevabını vermiştir. Ayrıca kursta çok eğlendiklerini de eklemişlerdir.

6. Katıldığınız kursu arkadaşlarınıza tavsiye eder misiniz? Sorusuna yönelik elde edilen bulgular:

Tablo 6.

Katıldığınız Kursu Arkadaşlarınıza Tavsiye Eder Misiniz? Sorusuna Verilen Cevaplara Göre Oluşturulan Temalar.

Kod	**Tema**
Kursa karşı ilgi ve tutum	Kursa arkadaşlarını davet etme

Tüm öğrenciler "evet" cevabını vermiştir.

Ö6: "Bu kursa herkesin katılmasını, eğlenmesini ve oyunları kazanmasını isterim."

Son iki soruda öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve tutumları ölçülmek istenmiştir. Öğrencilerin hepsi derse tekrar katılmak istediklerini ve arkadaşlarına da tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Literatür incelendiğinde zeka oyunları ile ilgili farklı alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Devecioğlu & Karadağ (2014); Alkaş Ulusoy, Saygı & Umay (2017), Aslan (2019), Kama Yılmaz (2019) ve Çalışkan (2019) zeka oyunları dersi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini içeren çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalar öğretmen ve öğrencilerin zeka oyunları dersine yönelik olumlu görüşlerinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenler zeka oyunları dersi ile öğrencilerin stratejik düşünme, problem çözme, sosyalleşme, kendini daha iyi ifade edebilme gibi yeteneklerini geliştireceklerini düşünmektedirler. Öğrenciler ise dersi zevkli bulduklarını ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda ders ile ilgili sınıf ve materyal yetersizliğinden, öğretmenlerin lisans döneminde zeka oyunları dersi görmedikleri için eğitim verme açısından eksik kaldıklarından da bahsedilmiştir.

Yapılan bu çalışmada da diğer çalışmalara benzer olarak öğrencilerin zeka oyunlarına karşı olumlu tutumlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin "Bu kurs tekrar açılsa gelmek ister misiniz?" sorusuna verdiği " Evet" cevabı bunun bir göstergesi olabilir. Ayrıca öğrenciler zeka oyunları ile stratejik düşünebildiklerini ve bu yönde kendilerini geliştirebileceklerini de belirtmişlerdir.

Öğrenciler "Bu zeka oyunlarının size neler kattığını düşünüyorsunuz?" sorusuna, zeka oyunları ile dikkatlerinin gelişebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Yağlı (2019) da, zeka oyunlarının öğrencilerin dikkat ve görsel algı düzeyleri üzerine etkisi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda da zeka oyunları dersi gören öğrencilerin dikkat ve görsel algılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma öğrencilerin görüşlerini desteklemektedir.

Demirel (2015), Türkçe ve Matematik dersinde uygulanan zeka oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerisi, stratejik düşünme becerisi, akademik başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Zeka oyunları ile öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarılarında artış olduğunu keşfetmiştir. Aynı şekilde yapılan bu çalışmada

da öğrenciler zeka oyunları ile akademik anlamda başarı sağlayabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan Demirel (2015), stratejik düşünme ve derse katılım açısında bir değişikliğin olmadığı aktarmıştır.

Terzi (2019), zeka oyunlarının yaratıcı düşünme becerisi üzerine etkisini incelemiş ve zeka oyunları dersi alan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğunu keşfetmiştir. Öğrencilerde Terzi (2019)'u destekler şekilde zeka oyunları ile yaratıcılıklarının artabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada sorulan "Zeka oyunlarının size neler kattığını düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar Baki (2018)'in çalışmasıyla tam olarak uyuşmamaktadır. Baki (2018) , geometrik-mekanik zeka oyunlarının akademik öz yeterlilik ve problem çözme becerisi üzerine etkisini incelediği çalışmasında; zeka oyunları ile öğrencilerin akademik sorunlarla başa çıkmaya yönelik öz yeterliliklerinde, problem çözme becerilerine yönelik algı ve problem çözmeye yönelik isteklilik ve kararlılık algısında artış gözlemlemiştir. Akademik planlamaya yönelik öz yeterliliklerinde ise anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu noktada öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğrenciler zeka oyunları ile akademik olarak başarı gösterebileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacıya göre daha fazla öğrenci ile ve daha uzun zeka oyunları dersi gören öğrencilerle çalışma yapılırsa bu sonuçta farklılık gözlemlenebilir. Kurbal (2015) de öğrencilerin problem çözme stratejisi ve akıl yürütme becerisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışması sonunca zeka oyunları ile öğrencilerin problem çözme stratejilerinin ve akıl yürütme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda zeka oyunları kursuna katılan öğrencilerin kursa katılmadan önce sınırlı sayıda zeka oyunlarını bildikleri kurs ile birlikte adını dahi daha önce duymadıkları kağıt ve kutu oyunuyla tanıştıkları ve oynamayı öğrendikleri görülmüştür. Özellikle kursa katılmadan önce çoğu öğrenci kağıt oyunlarından sodoku ve kelime bulmacayı; kutu oyunlarından ise mangalayı bildiklerini belirtmişlerdir. Bu oyunlardan kelime bulmaca oyununu biliyor olmaları bu oyunun derslere adapte edilebiliyor olmasından kaynaklanabilir.

Öğrenciler öğrendikleri oyunlardan genellikle kutu oyunlarını, bazı öğrenciler ise bireysel oynandığı için kağıt oyunlarını daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Kutu oyunlarından; reversi ve pentagoyu, kâğıt oyunlarından ise sudokuyu daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Kursa katılan öğrenciler bu kursta öğrendikleri oyunların mantık ve matematiksel zekalarını geliştirdiğini, stratejik düşünmelerini sağladığını, dikkatleri ve konsantrasyonlarını arttırdığını ve kelime haznelerinin genişlettiğini düşündüklerini söylemişlerdir.

Kursa katılan her öğrenci kursu çok eğlenceli bulduğunu hatta bazı öğrenciler okulda sıkıldıklarını ve bu kurs ile okulun daha eğlenceli bir yer haline geldiğini belirtmişlerdir. Kursun tekrar açılmasını diğer arkadaşlarının da kursa katılmasını talep etmişlerdir.

Zeka oyunları çocukların hem eğlendiği hem de bir çok beceriyi aynı anda kazanabildiği oyunlardır. Bu nedenle öğretim programlarına eklenmiştir ama çoğu okulda bu ders seçmeli ders olarak seçilmemektedir. Bu durumun birçok sebebi olabilir. Öğretmenler bu dersi verecek yeterlilikte olmayabilir. Okulda dersi vermek için yeterli materyal bulunmayabilir. Bu nedenlerle;

Hizmetiçi eğitimlerle ya da sertifika programlarıyla öğretmenlere zeka oyunları kursu verilmeli ve öğretmenlerin bu alanda gelişimi sağlanmalıdır.

Okullara zeka oyunlarının alınabilmesi için okullara maddi destek verilmelidir.

Öğrencilere zeka oyunları ders olarak değil zeka oyunlarının keyifli vakit geçirebilecekleri ve birçok yönden gelişebilecekleri bir aktivite olduğu açıklanarak kursa katılmaları yönünde teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Akandere, M. (2003). Eğitici Okul Oyunları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E., & Umay, A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zeka Oyunları Dersi ile İlgili Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 280-294.

Altun, M. (2017). Fiziksel Etkinlik Kartları ile Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Aslan, M. (2019). Zeka Oyunları Dersine Giren Öğretmenlerin Derste Yaşadıkları Problemlerin İncelenmesi. Scientific Educational Studies, 56-73.

Baki, N. (2018). Zekâ Oyunları Dersinde Uygulanan Geometrik-Mekanik Oyunların Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1).

Bottino, R.M., ve Ott, M. (2006). Mind Games, Reasoning Skills, And The Primary School Curriculum: Hints From A Field Experiment. Learning Media & Technology, 31(4), 359-375. Doi: 10.1080/17439880601022981.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F.(2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Çalışkan, S. H. (2019). Ortaokul Zeka Oyunları Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstirüsü, Ankara.

Demirel, T. (2015). Zekâ Oyunlarının Türkçe ve Matematik Derslerinde Kullanılmasının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Bilişsel ve Duyuşsal Etkilerinin Değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2016). Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zeka Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 41-61.

Egemen, A., Yılmaz, Ö. & Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 5 (2), 39-42.

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, Motivation, And Learning: A Research And Practice Model. Simulation & Gaming, 33(4), 441-467.

Kama Yılmaz, Ş. (2019). Seçmeli Zeka Oyunları Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kirriemuir, J. Ve Mcfarlane, A. (2004). Oyunlarda ve Öğrenmede Literatür Taraması. 09 Eylül 2020 tarihinde https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190453/ adresinden alınmıştır.

Koçyiğit, S., Tuğluk M.N. & Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 324-342.

Kurbal, M. S. (2015). 6. Sınıf Zekâ Oyunları Dersi Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerinin ve Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları 5,6,7 ve 8. Sınıflar Öğretmenler için Öğretim Materyali (2. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özdoğan, B. (2004). Çocuk ve Oyun. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Savaş, M. A. (2019). Zeka Oyunları Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Sevinç, M. (2004). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun. İstanbul: Morpa.

Terzi, H. (2019). Zekâ Oyunlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkileri (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24(24), 543-559.

Yağlı, M. C. (2019). Zeka Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Dikkat ve Görsel Algı Düzeylerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstirüsü, Çanakkale

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. Eğitim ve Bilim, 23(112).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dijital Dönüşüm Sürecinde E-Anahtar Destekli Okul Yönetim Sistemi

1 Ömer ADIGÜZEL, Isparta Gül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye, omeradiguzel@msn.com

2 Dr.Öğr.Üyesi Mevlüt ERSOY, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, mevlutersoy@sdu.edu.tr

Öz

Okullar, derslik ve atölyelerinde her dönemde teknolojik iyileştirmeler yapmaktadır. Okullarda, bilişim teknolojileri araçlarının eğitim öğretimde kullanılması adına; tepegöz, bilgisayar, internet, sunum cihazları kullanmıştır. Günümüzde ise etkileşimli tahtalar ve doğru bilgiye ulaşım için güvenli dijital kütüphaneler ve hızlı internet bağlantıları kullanılmaktadır. Yapılan bu teknolojik iyileştirmelerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkin kullanılması ve yoklama alınırken harcanan zamanın azaltılması için dijital yoklama sistemi ve okul yönetim sistemi geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, günlük öğrenci yoklamalarının, ders defterine yazılması gereken konuların, etkileşimli tahta ve E-Anahtar aracılığıyla dijital ortama aktarılmasını sağlayan bir sistem tasarlanmıştır. Ayrıca geliştirilen bu sistem sayesinde, etkileşimli tahtaların tümü dijital panoya dönüştürülerek etkileşimli tahtaların etkin olarak kullanılması sağlanmıştır. Geliştirilen bu sistem sayesinde dijital dönüşüme katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Devamsızlık, dijital dönüşüm, dijital yoklama, okul yönetim sistemi.

Abstract

Schools make technological improvements in their classrooms and workshops in every period. In schools, for the use of information technology tools in education; used overhead projector, computer, internet, presentation devices were used. Today, interactive boards and secure digital libraries and fast internet connections are used to access accurate information. In order to use these technological improvements effectively by teachers and students and to reduce the time spent on student roll calls, it is aimed to develop a digital roll call system and school management system. In this context, a system has been designed that enables daily student polls, subjects that should be written in the course book, to be transferred to the digital environment via interactive board and E-Key. In addition, thanks to this developed system, all of the interactive boards were converted to digital panels and the interactive boards were used effectively. Thanks to the developed-system a contribution to digital transformation was done.

Keywords: Discontinuity, digital transformation, digital attendance, school management system.

Giriş

Dijital Dönüşüm

Dijital dönüşüm, hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkânlar ve değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, organizasyonların daha etkin, verimli hizmet vermek ve faydalanıcı memnuniyeti sağlamak üzere insan, iş süreçleri ve teknoloji unsurlarında gerçekleştirdiği bütüncül dönüşüm olarak tanımlanabilir (Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2019).

Teknolojik gelişmeler, sanayi devriminin başlangıcından bu yana, endüstriyel verimlilikte büyük artışa sebep olan üç aşamanın kat edilmesini mümkün kılmıştır. 18. yüzyılın sonlarında fabrikalarda buhar gücüyle çalışan makineler kullanılmaya başlanmış, 20. yüzyılın başında elektrik enerjisi ile seri üretim mümkün olmuş, 1970'lerden itibaren ise elektronik ve bilgi teknolojileri ile sanayide otomasyon yaygınlaşmıştır. Günümüzde ise, siber sistemler ve dinamik veri işleme ile değer zincirlerinin uçtan uca bağlandığı, sanayi devriminin dördüncü evresi yaşanmaktadır (TÜSİAD, 2016).

Eğitim alanında dijital dönüşüme geçiş anlamında yapılan yazılım çalışmalarının yanında son olarak geliştirilen bu içeriklere özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemine ulaşım ve herkese eşit fırsat tanıma anlamında, FATİH projesi ile eğitim kurumlarında her dersliğe internet ve etkileşimli tahtalar kurulmuştur. Bu sayede bilgiye erişim daha da kolaylaşmıştır.

MEB Tarafından Yürütülen Dijital Dönüşüm Projeleri

MEB tarafından günümüze kadar çağın gereklerine uygun olarak teknolojik iyileştirmeler ve dijital dönüşüm anlamında birçok çalışma yapılmıştır.

MEBBİS projesi

İlk olarak İl Sicil Sistemi (İLSİS) ismiyle Milli Eğitim Müdürlüklerinin verdiği hizmetleri, yaptığı işleri ve işlemleri, öğrenci ve öğretmenlere ait tüm işlemlerin bilişim teknolojisi altyapısı kullanılarak yürütülmesi amacıyla kurulmuş bir yönetim ve otomasyon sistemidir (İlsis Nedir, 2002). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinin kısaltması olan (MEBBİS) ismini almıştır. MEB tarafından sunulan birçok hizmete MEBBİS kullanıcı adı ve şifresi ile ulaşılmaktadır. Ayrıca MEBBİS sistemi ile çalışanlar hizmet içi kurslara başvurma, özlük bilgilerini takip etme, tayin isteklerini yapabilme, izin sürelerini görebilme gibi birçok işlemi de yapabilmektedir (Mebbis, 2019).

e-Okul projesi

Eğitim alanında dijital ortama geçiş için yapılmış olan en büyük çalışmalardan birisi de e-Okul sistemidir. MEB 'e bağlı okullarda her türlü iş ve işlem kâğıt belgeler ile yapılıyordu. Kâğıt üzerinde yapılan bu iş ve işlemler kaynak israfına, veri yönetiminde zorluklara, iletişimde ise zaman kaybına neden oluyordu (MEB. BİDB, 2015). Okullar, öğrenci işleri ile ilgili birçok işlemi ticari yazılımlarla veya bazı öğretmen, idarecilerin hazırlamış olduğu Excel, Access türünde yazılımlar kullanmaktaydı. Her okulda belirli bir standart olması için e-Okul faaliyete geçmiştir. Öğrenci ile ilgili; öğrenci belgesi, karne, diploma, işyeri açma belgesi, takdir belgesi, teşekkür belgesi, devamsızlık girişi, ders programları, ders öğretmenleri, yazılı tarihleri gibi yüzlerce işlem e-Okul üzerinden yapılabilmektedir. Ayrıca e-Okul veli bilgilendirme sistemi ile birlikte veliler öğrencilerinin notlarını, sınav tarihlerini, devamsızlık durumlarını kolayca öğrenebilmektedir.

Ayrıca e-Okul sisteminde öğrencilerin izlenmesi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla bir e-portfolyo bulunmaktadır. Bu hizmet öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca farklı alanlarda yapmış olduğu çalışmalara ulaşımı sağlamaktadır. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası projelere katılımı da öğrenci e-portfolyo'sunda yer almaktadır. Öğrencinin kendini tanıttığı bir bölüm, okuduğu kitapların adları, kitapların sayfa sayıları ve bu bilgilerin grafiksel analizleri de bulunmaktadır. (MEB, 2019)

DYS projesi

MEB'de yazışmaların hızlı yapılması ve kâğıt israfının önlenmesi için 2017 yılından beri Doküman Yönetim Sistemi (DYS) kullanılmaktadır. DYS, dijital ortamda yazışma ve bu yazışmaların saklanması ve yönetimi için geliştirilmiş bir yazılım projesidir. MEB tarafından yollanan tüm yazışmalar öncelikle elektronik imzalı olarak İl Milli Eğitim Müdürlüklerine, oradan da ilgili okullara gönderilmektedir. Okullardan da cevaplar ilgili müdür yardımcısı, memur tarafından hazırlanıp elektronik olarak imzalanmakta ve müdür onayına sunulduktan sonra il veya ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ulaştırılmaktadır. Bu sayede hiç kâğıt kullanılmadan her işlem dijital ortamda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2017). Dijital dönüşüm anlamında yapılan en büyük projelerden biridir.

Okullar, derslik ve atölyelerinde her dönemde teknolojik iyileştirmeler yapmaktadır. Okullarda, bilişim teknolojileri araçlarının eğitim öğretimde kullanılması adına; tepegöz, bilgisayar, internet, sunum cihazları kullanmıştır. Günümüzde ise etkileşimli tahtalar ve doğru bilgiye ulaşım için güvenli dijital kütüphaneler ve hızlı internet bağlantıları kullanılmaktadır. Bu dijital teknolojilerin ve cihazların eğitim kurumlarında kullanılması ve

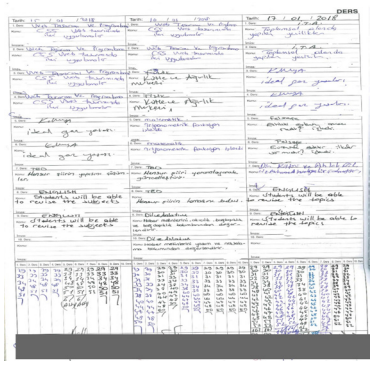
özellikle internet altyapısının iyileştirilmesi ile kâğıt üzerinde yapılan birçok işlem dijital ortamlarda yapılmaya başlanmıştır.

Devamsızlıkların İzlenmesi

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre, yoklama işlemi için devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık iş ve işlemleri öğretmen tarafından yoklama fişine yazılır ve idareciler tarafından e-Okul sistemine kaydedilir. Devamsızlık yapan öğrencinin durumları beş, on beş ve yirmi beşinci günlerde eposta, posta veya diğer iletişim araçlarıyla velisine bildirilmesi ve öğrencinin okula devam ettirilmesi gerekmektedir. Buna göre, öğrencilerin okula devam durumlarının izlenmesi ve öğrencilerin okula devam ettirilmesi önemli bir konudur. İlköğretim okullarında mevcut sistemde öğrenci okula gelip derse girdikten sonra bir veya birkaç derse mazeret bildirmeden girmemesi durumunda ders öğretmeni gidip idareye bilgi vermekte ve idareci de devamsızlık yapan öğrencinin velisine telefonla veya başka bir yöntemle ulaşarak anında bilgi vermektedir. Öğrenci velileri cep telefonlarından öğrencilerinin T.C. Kimlik numaralarını 8383'e mesaj atarak öğrencisi ile ilgili bilgileri de otomatik olarak alabilmektedir.

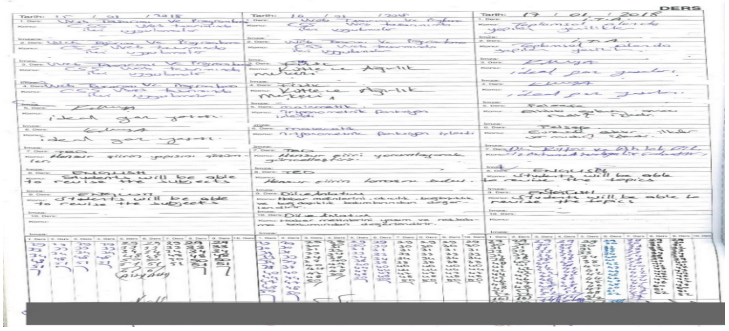
Mevcut durumdaki yoklama alma iş ve işlemleri

MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında devamsızlık takibi yoklama fişleri aracılığıyla yapılmaktadır. Yoklama fişinin kaybolması veya öğrenciler tarafından yok edilmesi gibi sorunlardan dolayı yoklama fişleri artık ders defterlerinin en alt kısmında bütünleşik olarak bulunmaktadır (Şekil 1). Bu yoklama fişi alanlarına okula gelmeyen öğrencilerin numaraları yazılır ve ders öğretmeni tarafından imzalanır.



Şekil 1. Örnek yoklama fişleri.

Daha sonra öğretmen tarafından derste işlediği konu ders defterine yazılarak imzalanır (Şekil 2).



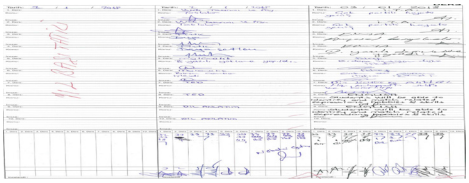
Şekil 2. Örnek ders defteri.

Gün sonunda öğretmen tarafından alınan yoklama fişine göre öğrencilerin devamsızlıkları e-Okul sistemine aktarılır. Tüm yapılan bu işlemlerde istenmeyen bazı durumlar olabilmektedir. Bu kapsamda meydana gelebilecek aksaklıklar aşağıda listelenmiştir.

- Yoklama fişleri gün içerisinde kaybolabilmekte,
- Alınan yoklamada öğrenci numaraları okunmayabilmekte,

- Devamsız öğrenci yerine başka öğrencinin numarası yazılabilmekte,
- Öğrenci sınıfta olduğu halde yok yazılmış olabiliyor. Bu durumda öğretmen yok yazdığı öğrenci numarasının yanını paraflayarak düzeltmektedir (Şekil 3).
- Sınıf defteri veya yoklama fişinin üzerine sıvı maddeler dökülebilmekte,

Yukarıda bahsedilen aksaklıklar her okulda yaşanabilmektedir. Bunların sonucunda da yapılacak olan iş ve işlemler okul idarecilerinin ve öğretmenlerin biraz daha fazla zaman harcamasına sebep olmaktadır.



Şekil 3. Hatalı yazılan öğrenci numarasının paraflanması.

Ayrıca ders sırasında yoklama alma ve ders defterini yazma işlemleri öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Öğretmenler, ders süresinin yaklaşık beş dakikalık kısmını yoklama alma ve deftere konu yazmakla harcamaktadır. Bunun yanında eğitim öğretim yılının son haftalarında ders konularının bitirilmeye başlanması ve yılsonu iş ve işlemlerinin tamamlanmaya başlamasından dolayı sınıflardan çok fazla sayıda devamsızlık yapan öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin devamsızlık durumlarının her ders için yoklama fişlerine yazılması, (Şekil 4) öğretmen ve idareciler tarafından ayrıca bir zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir.



Şekil 4. Yılsonlarında alınan devamsızlık fişleri

Geliştirilen bu uygulamayla, sisteme devamsızlık girerken oluşabilecek hatalar sıfıra indirgenmekte, yoklama fişleri doldurulurken harcanan zaman azaltılmakta, yoklama fişlerinin doldurulması ve takibinde yaşanan aksaklıklar giderilmekte, öğretmen ve müdür yardımcılarına zaman kazandırmaktadır.

Devamsızlık yapan öğrencilerin e-Okul sistemine işlenebilmesi için öncelikle günün ders programına göre her öğretmen tarafından devamsızlık durumları yoklama fişine yazılmakta ve müdür yardımcısı tarafından gün sonunda e-Okul sistemine işlenmektedir. Ayrıca derslerde işlenen konular ve öğrencilere verilmesi gereken kazanımlar ders defterine işlenmektedir. Yapılan bu iş ve işlemlerin tümü ders süresi içerisinde yapıldığından zaman kaybına sebep olmaktadır. Ayrıca gün sonunda müdür yardımcısı tarafından alınan yoklamaların e-Okul sistemine girilmesi sırasında, yoklama fişlerine yanlış numara yazılmasından, bazı numaraların okunamaması veya yoklama fişlerinin kaybolmasından kaynaklanan hataların oluşması da ayrıca yaşanan sorunlar arasındadır.

Mevcut sistemde öğrencilerin devamsızlık durumları, devamsızlıklarının beş, on beş ve yirmi beşinci günlerde eposta, posta veya diğer iletişim araçlarıyla velisine bildirildiğinden devamsızlık ve derslere geç girme sayıları fazladır.

Bu bağlamda çalışmanın problemleri şunlardır:

1-Yapılan bu teknolojik iyileştirmelerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkin kullanılması nasıl sağlanabilir?

2-Yoklama alınırken harcanan zamanın azaltılması için ne yapılabilir?

3-Okullara kurulan teknolojik alt yapı etkin kullanıldığında ortaya nasıl bir geri dönüşüm sağlanacaktır?

Yöntem

Katılımcılar

Geliştirilen bu sistem 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı birinci döneminde Isparta Gül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 480 öğrenci 52 öğretmen ile 30 derslikte bulunan etkileşimli tahtalar üzerinden test edilmiştir.

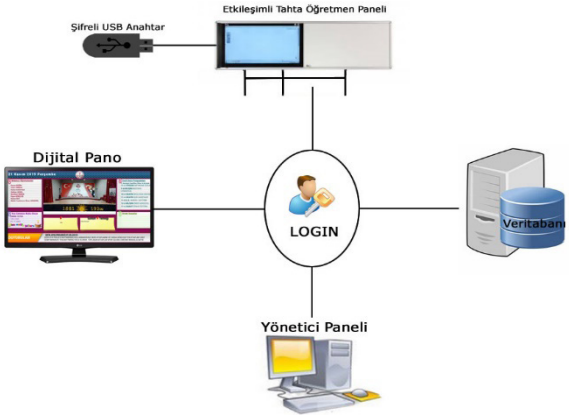
E-Anahtar Destekli Okul Yönetim Sistemi

Bu çalışma ile eğitim kurumlarında öğrencilerin günlük devamsızlık takibinin yapıldığı, öğrencilere, velilere ve eğitim kurumu çalışanlarına bilgi akışı sağlayan dijital pano olarak adlandırılan bir sistem geliştirilmiştir (Şekil 5).



Şekil 5. Sistem mimarisi.

Şekil 5'te oluşturulan sistemin donanım kısmında etkileşimli tahtalar, etkileşimli tahtalardan yoklama alabilmek için oluşturduğumuz E-Anahtar ve bilgilerin depolandığı bir sunucu kullanılmıştır. Yazılım kısmında ise yönetici paneli, öğretmen ve öğrencilerin kullanımında olan etkileşimli tahta paneli ve verilerin saklandığı veri tabanı yer almaktadır. Tasarlanan sistemin genel yapısı Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Sistemin genel yapısı.

Etkileşimli Tahta Öğretmen ve Öğrenci Paneli

Etkileşimli tahta öğretmen ve öğrenci paneli, öğrencilere yapılacak olan duyuruları, günlük ders programını, nöbetçi öğretmen listesini, doğum günü olan öğrencileri ve duyuruları ekranda gösteren aynı zamanda öğretmenlerin yoklama aldıkları uygulama panelidir. Teneffüs zamanlarında bu panel etkileşimli tahtalarda tam ekran olarak görüntülenmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. Etkileşimli tahta öğretmen ve öğrenci uygulaması.

Öğrenciler, öğretmenleri derse başlayana kadar geçen zamanda etkileşimli tahtalardan bu panel aracılığıyla okul idaresi tarafından yapılan duyuruları ve yukarıda belirtilen modülleri takip ederler. Genel olarak etkileşimli tahta öğretmen ve öğrenci paneli aşağıda yer alan üç fonksiyona sahiptir.

-Kilit Fonksiyonu: Etkileşimli tahtaların öğrenciler tarafından kontrolsüz kullanımı önleyen fonksiyondur.

-Yoklama Fonksiyonu: Öğretmenin etkileşimli tahta üzerinden yoklama ile ilgili işlemleri yapabildiği fonksiyondur. Öğretmen kendine özgü E-Anahtar ile etkileşimli tahta sistemini kullanabilmektedir. Etkileşimli tahta üzerinden yoklama alma, ders içeriklerini onaylama işlemleri yapılabilmektedir.

-Dijital Pano Fonksiyonu: Etkileşimli tahtalarda duyuru ve bilgilendirmelerin yapıldığı fonksiyondur.

Etkileşimli tahtalara kurulu olan uygulama öğretmen ve öğrencilere hitap etmektedir. Bu ara yüz, on dakika içerisinde herhangi bir işlem yapılmaması durumunda etkileşimli tahtayı kapatmaktadır. Bu sayede gün sonunda açık unutulan etkileşimli tahtaların kapatılmasını sağlamaktadır.

Öğretmen Paneli

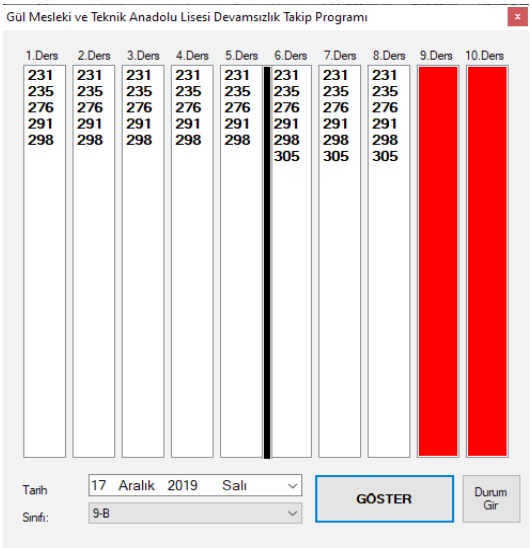
Öğretmen derse girdiği zaman sahip olduğu E-Anahtar'ı etkileşimli tahtaya takar ve ekranın en alt kısmında bulunan Tahtayı Kullanıma Aç butonuna tıklayarak yoklaması alınacak olan sınıfın isim listesi gelir (Şekil 8). Ekranda tüm öğrenciler yeşil renkli olarak gelir ve gelmeyen öğrencileri seçerek kırmızı olması sağlanır. Ekranda yeşil renkliler sınıfta olanlar kırmızı renkliler ise olmayanları ifade etmektedir. Sağ alt köşede ise o ders saatinde işlemesi gereken konu veya kazanım bilgisi gelmektedir. Kaydet dedikten sonra yoklama alındığına dair mesaj ile birlikte tahta kullanıma açılmış olur. Aynı zamanda işlediği ders konusunda veri tabanına kaydedilmiş olur. Güvenlik amacıyla öğretmen tarafından alınan yoklama E-Anahtar olarak adlandırılan evrensel seri yolu (USB-Universal Serial Bus) belleğe simetrik şifreleme algoritması kullanılarak dosyaya kaydedilmektedir. Öğrenci yoklamasının alınıp alınmadığının bir nevi ispatı olarak veya ilgili müdür yardımcısının alınan yoklamayı hatalı girmesi durumlarında bir belge niteliğinde kullanılması amacıyla eklenmiştir. Açılan bu yoklama ekranı o ders saatinde öğretmenin hangi sınıfa, hangi dersi olduğu bilgisini bulur ve o sınıfın öğrenci listesi ile o haftaki ders konusu ekrana gelir. Bu sistemi mevcut sistemlerden ayıran en büyük özelliklerden birisi de budur.



Şekil 8. Yoklama ekranı.

Devamsızlık Defteri Modülü

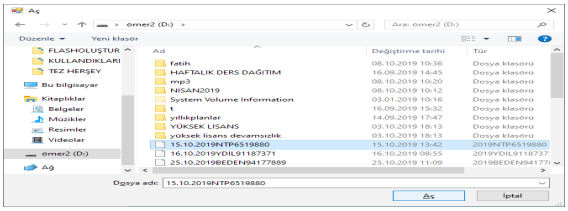
Devamsızlık modülü istenen tarih ve saatte sınıfların yoklamalarının görüntülendiği modüldür (Şekil 9). Mevcut durumda e-Okul sistemine dışarıdan yazılım kullanarak bilgi aktarma işlemi yasaklanmış olduğundan öğretmen tarafından alınan yoklamalar ilgili müdür yardımcısı aracılığıyla girilmektedir. Sistemin e-Okul ile entegrasyonu sonucunda müdür yardımcısı sadece değişiklik yapılması gereken durumlarda devreye girecektir. Geliştirilen sistemde ilgili müdür yardımcısı devamsızlık defteri modülüne girdiğinde tarih ve sınıf bilgisini seçerek devamsızlık yapan öğrencilerin numaralarını e-Okul sistemine işleyecektir. Sistemde kırmızı renk ile gösterilen sütunlar o ders saatinde yoklama alınmadığını göstermektedir. Bu sayede yoklama alınmama sebebi ilgili öğretmene ulaşılır ve yoklama alınması sağlanmış olur.



Şekil 9. Devamsızlık modülü ekran görüntüsü.

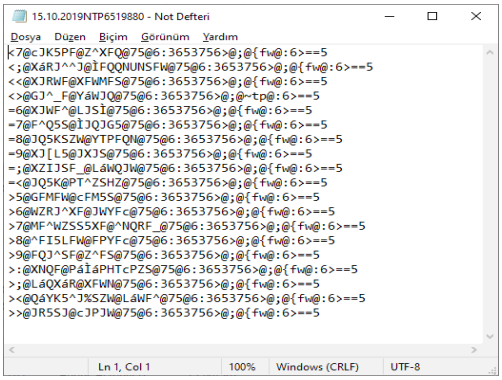
Kod Okuma Modülü

Kod okuma modülü güvenlik amacıyla hazırlanan bir modüldür. Öğretmen yoklama aldığı halde sistemde alınmadı olarak gözükmesi durumlarında kullanılan modüldür. Yoklama alma işlemi tamamlandığında öğretmenin E-Anahtar olarak isimlendirdiğimiz flash belleğine şifrelenmiş bir kod atılır (Şekil 10).



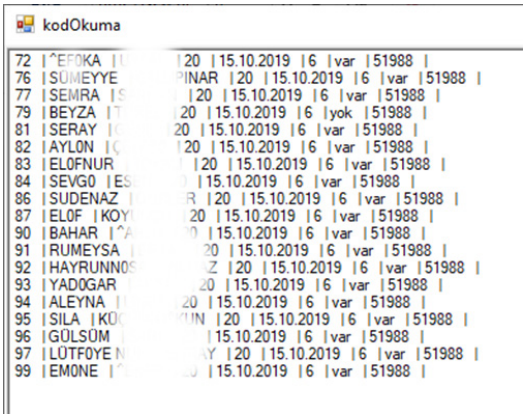
Şekil 10. Yoklaması alınan sınıfların kaydedildiği şifrelenmiş dosya.

Şekil 10'de görüldüğü üzere yoklama alınan tarih, ders adı ve TC kimlik numarasının ilk 6 hanesi ile bir dosya oluşturulmuştur. Bu dosya içerisinde şifrelenmiş olarak (Şekil 11) o gün alınan yoklama bilgisi saklanmaktadır.



Şekil 11. E-Anahtar içerisine kaydedilen dosyadaki şifreli yoklama bilgisi.

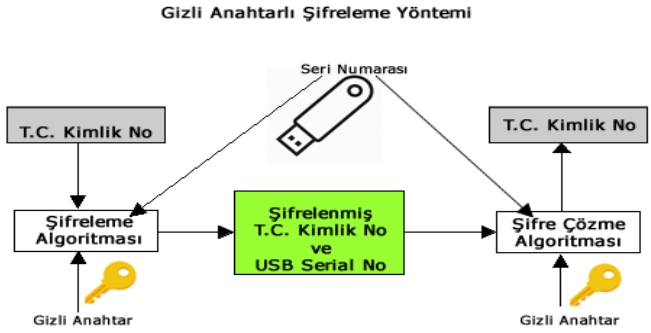
Kod okuma modülü ile Şekil 11'teki şifrelenmiş dosya okunduktan sonra Şekil 12'deki gibi çözülerek itilafa düşülen konular çözülmüş olur.



Şekil 12. Şifresi çözülmüş yoklama bilgisi.

E-Anahtar Oluşturma

Şifreleme algoritması; gizli anahtarı, T.C. kimlik numarasını, flash bellek seri numarasını girdi olarak alır. Çözümleme algoritması ise şifreleme algoritmasının ters yönünde çalışır. E-Anahtar oluşturmada simetrik şifreleme algoritması kullanılmıştır. Buna göre şifreleme ve şifre çözmek için bir tane gizli anahtar kullanılmaktadır. Kullanılan anahtar başkalarından gizlidir ve şifreleme yapan ile şifrelemeyi çözecek yazılım arasında ortak bir anahtardır (Şekil 13).



Şekil 13. E-Anahtar için kullanılan şifreleme yöntemi.

Oluşturulan E-Anahtar herhangi bir flash bellek kullanılarak elde edilmektedir. Flash belleklerin kendine özgü bir seri numarası bulunmaktadır. Yönetici programı aracılığıyla okunan flash bellek seri numarası ve anahtar oluşturulacak olan öğretmenin T.C kimlik numarası ve belirlenen şifreleme algoritması gizli bir anahtar eklenerek bir dosya aracılığıyla flash belleğe kaydedilmektedir. Daha sonra E-Anahtar etkileşimli tahtaya takıldığında şifre çözme algoritması devreye girerek E-Anahtar'da kayıtlı olan T.C. kimlik numarasını bulup veritabanından öğretmenin o saatte hangi sınıfa dersi olduğu bilgisini almaktadır. Bu şifreleme sistemi sayesinde E-Anahtar kopyalansa bile yetkisiz kullanım engellenmiş olacaktır. E-Anahtar ile öğretmenlerin bir kaç saniye içerisinde yoklama alması sağlanarak, veriler merkezi bilgisayara aktarılır. Bu sayede okul yönetimi okula gelmeyen öğrencileri anlık takip ederek velilere anında mesaj yollayabilmektedir.

Bulgular

Yoklama almak için öğretmen kullanıcısı tarafından kullanılan E-Anahtar'ın kaybolması veya evde unutulması durumunda iki yöntem kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmene idarede bulunan yedek E-Anahtar verilerek soruna çözüm bulunmuştur. İkincisi ise geleneksel yöntemde olduğu gibi yoklama fişi verilerek gün sonunda bu yoklama fişinden ilgili müdür yardımcısının sisteme yoklama girişi sağlanmıştır. E-Anahtar'ın kaybedilmesi durumunda ilgili öğretmen idareye başvurarak mevcut E-Anahtar'ı iptal edilip yerine yenisi atanır. Mevcut anahtar ise iptal edilmiş olur. Etkileşimli tahtaların arızalanması veya ağ hatası durumda etkileşimli tahtaların arızası giderilene kadar iki seçenek tercih edilmiştir. Yapılan bu sistemde mekân bağımsız bir tasarım yapıldığından, yoklama alacak öğretmen, öğretmenler odasında bulunan bilgisayardan veya ilgili müdür yardımcısı odasında bulunan bilgisayardan yoklama alabilmektedir. Böyle bir imkân olmaması durumunda ise yine mevcut sistemdeki gibi yoklama fişi doldurularak gün sonunda müdür yardımcısının sisteme girmesi sağlanmış olur.

Geliştirilen Sisteminin Öğretmen Ve Yöneticiler Tarafından Değerlendirilmesi

Geliştirilen okul yönetim sistemini kullanan öğretmenler ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler sonucunda;

Geliştirilen sistemin kullanımının kâğıt tüketimini azaltarak tasarruf sağladığı,

Derse geç gelme ve devamsızlıkların azaldığı buna bağlı olarak akademik başarının arttığı,

E-Anahtar ile yoklama almanın geleneksel yoklama alma yöntemine göre daha az zaman harcadığı,

Dijital pano uygulamasının öğretmen ve öğrenciler için faydalı bir araç olduğu,

Sistemin kullanılmasıyla birlikte okula kurulan etkileşimli tahtaların daha etkin kullanıldığı görüşleri ortaya çıkmıştır.

Sistemin Kullanımı Sırasında Karşılaşılan Problemler ve Çözümler

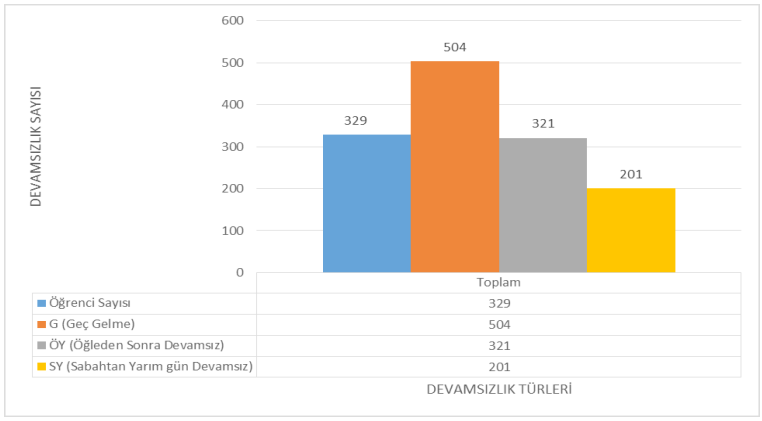
- E-Anahtarın unutulması veya kaybolması durumunda okul idaresinden yedek E-Anahtar alınarak işlemi tamamladıkları,

- Etkileşimli tahtanın arıza yapması durumunda ise okul idaresinden alınan yoklama fişini doldurdukları belirtilmiştir.

Ayrıca geliştirilen E-Anahtar ile okul yönetim sisteminde öğrenci fotoğraflarının, kulüplerinin ve belirli gün ve haftaların da sisteme eklenmesi, E-Anahtar yanında ayrıca mobil uygulama aracılığıyla da yoklama alınabilmesi öğretmenler tarafından talep edilmiştir.

Geliştirilen Okul Yönetim Sisteminin Öğrenci Devamsızlığına Etkisi

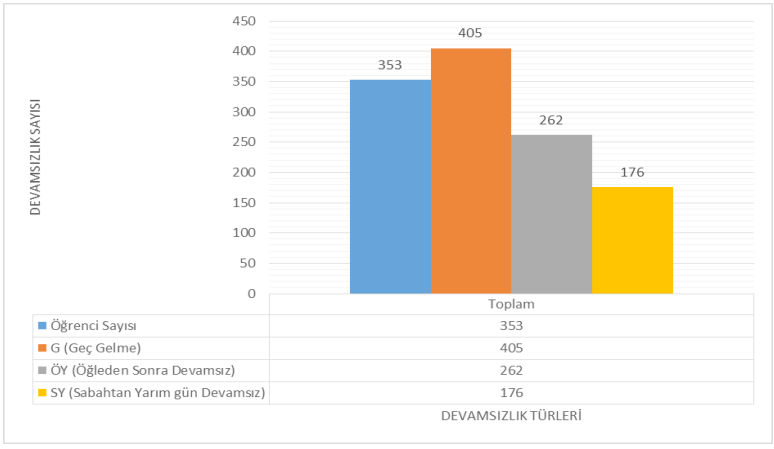
2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde (Şekil 14) ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde (Şekil 15) yapılan derse geç gelme, öğleden sonra yarım gün ve sabahtan yarım gün türlerinde devamsızlık durumları incelenmiş olup;



Şekil 14. 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı birinci dönem devamsızlık durumları.

Şekil 15'deki tabloya göre 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 329 öğrenci;

- 504 kez derslere geç gelerek yok yazılmışlardır.
- 321 kez öğleden sonra yarım gün devamsızlık yaparak yok yazılmışlardır.
- 201 kez sabahtan yarım gün devamsızlık yaparak yok yazılmışlardır.



Şekil 15. 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı birinci dönem devamsızlık durumları.

Şekil 15'deki tabloya göre 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 353 öğrenci;

- 405 kez derslere geç gelerek yok yazılmışlardır.
- 262 kez öğleden sonra yarım gün devamsızlık yaparak yok yazılmışlardır.
- 176 kez sabahtan yarım gün devamsızlık yaparak yok yazılmışlardır.

Buna göre geliştirilen sistemin uygulandığı her iki dönem karşılaştırıldığında;

- Öğrencilerin derslere geç girme alışkanlıklarının yaklaşık %20 oranında azaldığı görülmüştür.
- Sabahtan yarım gün şeklinde yapılan devamsızlığın yaklaşık %12 oranında azaldığı görülmüştür.
- Öğleden sonra yarım gün şeklinde yapılan devamsızlığın yaklaşık %5 oranında azaldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada E-Anahtar ve etkileşimli tahta kullanımına dayalı dijital yoklama alma sistemi geliştirilmiştir. Kâğıt üzerinde yapılan birçok işlem dijital ortamda yapılarak, dijital dönüşüm sürecine bir katkı sağlanmıştır.

Devamsızlık ve derse geç girme gibi durumlar anında velilere bildirilerek öğrencilerin devamsızlıklarının azaltılması sağlanmıştır. Derslere geç girme oranı %20 oranında azaltılmıştır. Sınıf defterini yazma ve yoklama almak için harcanan zaman azaltılmıştır.

Eğitim kurumlarında, yıllardır teknolojik gelişmeler ile orantılı olarak iyileştirmeler yapılmaktadır. Bu teknolojik cihazlardan bazıları kullanılmadığından yıllarca kapalı kapılar ardında kalmış ve güncelliğini yitirmiştir. Bu çalışma ile dersliklere kurulmuş olan etkileşimli tahtaların aktif olarak kullanılması sağlanmıştır. Okul tarafından öğrenci ve öğretmenlere iletilmesi gereken tüm duyuru ve haberler hızlı bir şekilde ulaştırılmıştır.

Yoklama işlemlerinin dijital ortama aktarılması sayesinde gerektiğinde eski kayıtlara hızlı bir şekilde ulaşılabilmektedir. Kâğıt kullanılmadığından dolayı da her yıl yüzlerce ağacın kesilmesi engellenmiş olacaktır.

MEB, 4 Eylül 2020 tarihinde yayınlanan 2017-2021 Resmi İstatistik Programı'ndan alınan verilere göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında Tablo 1'de bulunan derslik sayılarına sahiptir (MEB SGB, 2020).

Tablo 1.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okulların Derslik Sayıları

Okul Türü	Derslik Sayısı
İlkokul	261,875
Ortaokul	195,134
Ortaöğretim	219,537

Buna göre her derslik için bir adet sınıf defteri kullanılmaktadır. Sınıf defterleri ilköğretim ve ortaöğretim okullarında farklı olduğundan 2020 yılı itibarıyla ortalama 15.00 TL ile 20 TL arasında değişen bir fiyata sahiptir. Buna göre yaklaşık 10.000.000 TL tasarruf sağlanmış olacaktır.

Geliştirilen bu sistem, 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci dönem sonuna kadar denenmiş olup, yoklama alma ve ders defterini doldurmak için harcanan zamandan tasarruf sağlanmıştır.

Geliştirilen bu sistemin e-Okul ve E-Müfredat sistemleriyle birleştirilmesi durumunda öğretmen yoklama aldığı anda öğrenci devamsızlıkları e-Okul sistemine kaydedilecektir.

Geliştirilen sistemin mobil cihazlarda da çalıştırılabilir bir uygulama haline gelmesi durumunda öğretmen derse girdiğinde elindeki tablet veya cep telefonu ile yoklama işlemini alıp işlediği dersin konusunu da kaydedebilecektir.

Kaynakça

Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, (2019). Dijital Dönüşüm. 04 Kasım 2019 tarihinde, https://cbddo.gov.tr/dijital-donusum/ adresinden alınmıştır.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020. 04 Eylül 2020 tarihinde, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_ orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, (2015). e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi Tanıtım Videosu. 05 Kasım 2019 tarihinde, https://bidb.meb.gov.tr/www/e-okul-yonetim-bilgi-sistemi-tanitim- videosu/icerik/71/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, (2015). e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi Tanıtım Videosu 05 Kasım 2019 tarihinde, https://bidb.meb.gov.tr/www/e-okul-yonetim-bilgi-sistemi-tanitimvideosu /icerik /71/ adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). DYS, bütün ülkede yaygınlaşıyor. 03 Ekim 2019 tarihinde, https://www.meb.gov.tr/dys-butun-ulkede-yayginlasiyor/haber/12869 adresinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri MEBBIS, (2019). Mebbis. 03 Ekim 2019 tarihinde, https://mebbis.meb.gov.tr/ adresinden alınmıştır.

Nedir.com bilgi ve başvuru kaynağı, (2002). İlsis Nedir. 02 Ekim 2019 tarihinde, https://www.nedir.com/ilsis/ adresinden alınmıştır.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği TÜSİAD, (2016). Türkiye'nin Sanayi 4.0 Dönüşümü. 10 Kasım 2019 tarihinde, https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8671-turkiyenin-sanayi-40-donusumu adresinden alınmıştır.

Çocuklarda Sosyal Farkındalık Becerilerinin Gelişiminde Çocuk Meclislerinin Rolü

Ayten Doğan-Keskin, T.C. Sağlık Bakanlığı, dogan.ayten@gmail.com

Öz

Yoksulluk, şiddet, ihmal, istismar, hızlı kentleşme, yeşil alanların azalması, kentlerde oyun alanlarının azalması, nüfus yoğunluğu, sosyal alanların ve spor alanlarının azalması, göç, güvenlikle ilgili endişeler, küresel sorunlar, iklim değişikliği, gıda güvencesizliği, yoğun çalışma temposu, çalışma saatlerinin uzun olması, trafik yoğunluğu, okullarda artan ders yükü, sınavlara hazırlıklar, nüfusun giderek yaşlanması, yüz yüze iletişimin ekran üzerinden iletişime dönmesi, hayvanlara yapılan eziyetler gibi sorunlar çocukların içinde yaşadığı dünyanın güncel sorunlarıdır. Çocukların yaşadığı dünyada, içinde bulunduğu çevreyle ilgili farkındalık kazanmalarını sağlayacak çeşitli platformlar bulunmaktadır. Bu platformlardan biri çocuk meclisleridir. Çocuk meclisleri; belediyelerin kent konseylerine bağlı olarak çalışmalarını yürüten, 8-15/9-14 yaş grubu çocukların katıldığı ve çeşitli komisyonlardan oluşan platformlardır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye'nin nüfus olarak en yoğun üç şehri olan İstanbul, Ankara ve İzmir Büyükşehir Belediyelerinin çocuk meclisleri incelenmiştir. Çocuk meclislerinin üyelerden oluştuğu (başkan, başkan vekili, meclis sekreteri, yürütme kurulu vd.), meclis kapsamında çeşitli komisyonların oluşturulduğu (eğitim, kültür-sanat, çevre-sağlık, çocuk hakları, sokak çocukları, zararlı alışkanlıklarla mücadele, trafik, basın-yayın, çocuk sorunları, doğal afetler-çocuk, kitaplık, sevgi ve barış, barış ve kardeşlik, gezi, spor, hayvanları sevme ve koruma, çocuk-aile ve kent, yardımlaşma komisyonu vd.) ve bu komisyonlarda çeşitli çalışmalar yapıldığı ve kararlar alındığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar dışında çocuk meclisleri; yarışmalar, oyunlar, projeler, kültürel etkinlikler, geziler gibi etkinlikler düzenlemektedir. Ayrıca dergi ve broşür çıkaran meclis de bulunmaktadır. Çocuk meclisleri çocukların empati kurma yeteneğini ve sorumluluk almak bilincini geliştirerek sosyal gelişimine katkı sunmaktadır. Çocukların içinde bulunduğu çevreyi tanıyabilmesini, çevresindeki sorunları fark edebilmesini sağlayacağı için çocuk meclislerinin yaygınlaştırılması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: çocuk meclisi, sosyal gelişim, sosyal farkındalık

The Role of Child Councils in the Development of Social Awareness Skills in Children

Abstract

Poverty, violence, neglect, abuse, rapid urbanization, decrease in green areas, decrease in playgrounds in cities, decrease in social and sports areas, population density, migration, security-related concerns, global problems, climate change, food insecurity, long working hours, traffic density, increased course load in schools, preparations for exams, aging the population, decreased face to face communication, torments to animals, etc. are the current problems of the world in which children live. Children may be affected as they are exposed to these problems. In the future, they will make individual and social efforts to solve these problems. There are platforms for children who start to make an effort at an early age to make their world and the environment they live in better and more beautiful. One of these platforms is child councils. Child councils are platforms for the 8-15 / 9-14 age group, with various commissions. This study was done by document analysis, which is one of the qualitative research methods. In this study, child councils of Istanbul, Ankara and Izmir Metropolitan Municipalities were examined. Child councils are composed of members (president, vice-president, council secretary, executive board, etc.), and various commissions (education, culture and arts, environment and health, children's rights, street children, combating harmful habits, traffic, press - broadcast, child problems, natural disasters and children, library, love and peace, peace and brotherhood, travel, sports, love and protection of animals, child-family and city, charity commission, etc.). In these commissions, it is determined that children do various studies. Apart from these studies, child councils; organizes activities such as competitions, games, projects, excursions, cultural events. There is also a child council that issues magazines and brochures. Child councils contribute to the social development of children by developing their empathy and awareness. It is important to make child councils more widespread, as it will enable children to recognize the environment they are in and to recognize their environment and the problems around them.

Keywords: child council, social development, social awareness

Giriş

Yoksulluk, şiddet, ihmal, istismar, hızlı kentleşme, kentlerde yeşil alanların, oyun alanlarının, sosyal alanların ve spor alanlarının azalması, nüfus yoğunluğu, göç, güvenlikle ilgili endişeler, küresel sorunlar, iklim değişikliği, gıda güvencesizliği, yoğun çalışma temposu, çalışma saatlerinin uzun olması, trafik yoğunluğu, okullarda artan ders yükü, sınavlara hazırlıklar, nüfusun giderek yaşlanması, hayvanlara yapılan eziyetler, yüz yüze iletişimin ekran üzerinden iletişime dönmesi gibi sorunlar çocukların içinde yaşadığı dünyanın güncel sorunlarıdır. Çocuklar bu sorunlara maruz kaldıkları gibi sorunlardan etkilenebilmektedir. Günümüzde veya gelecekte ise, bu sorunların çözümü için bireysel ve toplumsal olarak çaba harcayacaklardır. Yaşadıkları dünyanın ve içinde bulundukları çevrenin daha iyi, daha güzel olması için erken yaşta çaba harcamaya başlayan çocukların oluşturduğu çeşitli platformlar bulunmaktadır. Bu platformlardan biri çocuk meclisleridir.

Kent Konseyleri Yönetmeliği'ne göre kent konseyleri görevleri arasında "Çocukların, gençlerin, kadınların ve engellilerin toplumsal yaşamdaki etkinliklerini arttırmak ve yerel karar alma mekanizmalarında aktif rol almalarını sağlamak." ifadesi yer almaktadır (RG, 08.10.2006, 26313). Bu kapsamda kent konseylerinde çocuk meclisi, gençlik meclisi ve kadın meclisi yer almaktadır. Çocuk meclisleri; belediyelerin kent konseylerine bağlı olarak çalışmalarını yürüten, 8-15 ve/veya 9-14 yaş grubu çocukların katıldığı ve çeşitli komisyonlardan oluşan platformlardır. Türkiye'de 130 tane çocuk meclisi ve bu meclislere üye 186.283 çocuk bulunmaktadır. Ayrıca çocuk meclisi bulunmayan 45 il vardır (Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2013-2017). Türkiye'de çocuk nüfus oranı %27,5'tir. 10-17 yaş grubundaki çocuk nüfusu ise 10.070.623'tür. Türkiye'de çocuk bulunan hane sayısı ise 11.373.675'tir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı İstatistikleri, 2020). Dünya nüfusunun 2025 yılında %60'ının kentlerde yaşayacağı öngörülmektedir (Bostan, 2017). Dünya nüfusunun yaşam alanlarının kentlere kayması, çocukların nüfus içindeki ciddi oranı gibi nedenler, yerel yönetimlerde çocuk meclislerinin yeri ve öneminin her geçen yıl daha da artmasını gerekli kılmaktadır.

Çocuk meclisine üye 126 çocukla Ankara'da yapılan bir çalışmaya göre, çocuk meclisinde yapılan uygulamaların çocuk hakları, kendilik algısı ve yaşam becerilerinin kazanımında olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Hareket, Çağlayan ve Dündar, 2016). Çocuk meclisleri sosyal gelişim başta olmak üzere, çocukların gelişimlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Öyle ki çocuk meclisine katılan bir çocuğun, çocuk meclisinde yapılan uygulama ve etkinlerle sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi başta olmak üzere fiziksel gelişiminin de desteklenmesi mümkündür. Gelişim bir bütün olduğu için bir alana yapılan yatırım veya destek, diğer alanlara da olumlu olarak yansıyabilmektedir.

Soysal gelişim alanı, içinde çok fazla terim ve kavramı barındırmakta ve birçok terim ve kavramın çıktılarıyla gelişmektedir. Bunlar; iletişim, ilişkiler, empati, sosyal zeka, prososyal davranışlar, sorumluluk, paylaşma, uyum, problem çözme, sosyal farkındalık, sosyal beceri gibi kavramlardır. Farkındalık, dışsal bir algı olduğuna inanılan şeyi deneyimlemektir (Rettie, 2003). Sosyal farkındalık, başka insanların olaylar, durumlar karşısında ne hissettiğinin farkında olma durumu (Goleman, 2006, Akt. İlhan ve Çetin, 2014) ve bireyin içinde bulunduğu çevreyi anlama ve bu çevreye uyum gösterme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (D'Amore ve Skolnick, 2008). Bir diğer tanıma göre sosyal farkındalık, bireylerin içsel durumlarını, hislerini ve düşüncelerini sezme ve anlama, karmaşık sosyal durumları kavramadır. Sosyal farkındalık; başkalarının duygularını anlama ve hislerini paylaşma anlamına gelen temel empati; uyum; başkalarının duygu-düşüncelerini doğru anlama anlamına gelen empatik isabet; sosyal dünyanın işleyişini bilme anlamına gelen sosyal biliş ögelerinden oluşmaktadır (Goleman, 2007, Akt. Doğan ve Çetin, 2009). Sosyal duygusal öğrenme bileşenlerinden de biri olan sosyal farkındalık, bireylerin duygu-düşüncelerini anlama ve bireylerde uyum içinde çalışma olarak da tanımlanmaktadır (Totan, 2018). Sosyal farkındalık bireylerle yalnızca empati kurma değil, aynı zamanda bireylerin bunu gösterebilmesidir (Uşaklı, 2017).

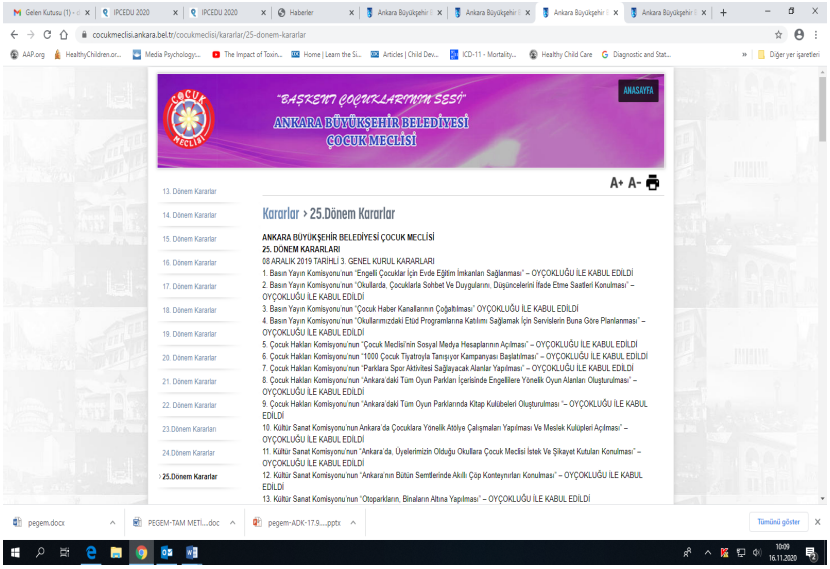
Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımı bileşenlerinin okul düzeyinde ne oranda yapıldığının incelendiği bir çalışmaya göre, sosyal farkındalık becerilerine yönelik etkinlikler yaş arttıkça azalış gösterdiği belirlenmiştir (Totan, 2018). Bu durumda sosyal duygusal öğrenme bileşenlerinden (özyönetim, öz-farkındalık, ilişki kurma, karar verme, sosyal farkındalık) sosyal farkındalık bileşeninin desteklenmesine yönelik çalışma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla çalışmada, çocuklarda sosyal farkındalık becerilerinin gelişiminde rol oynayabilen çocuk meclisleri incelenmiştir.

Yöntem

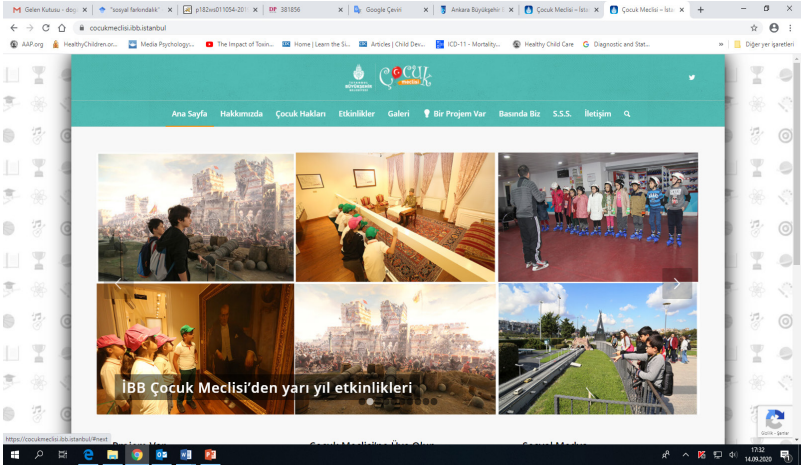
Çocuklarda sosyal farkındalık becerilerinin gelişiminde çocuk meclislerinin rolünün incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yapılmıştır. Doküman analizi, olgu ve olaylarla ilgili materyallerin incelenerek analiz edilmesidir (Özkan, 2019). Türkiye'de nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu üç şehir olan İstanbul, Ankara ve İzmir çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu kapsamda İstanbul, Ankara ve İzmir Büyükşehir Belediyelerinin kent konseylerine bağlı çocuk meclisleri ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

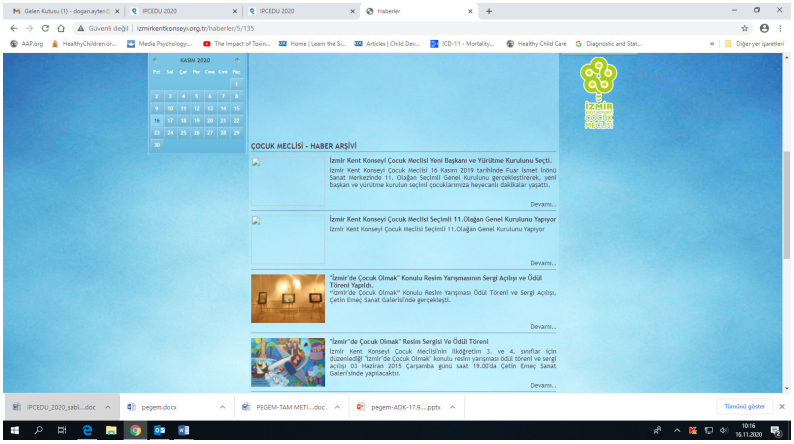
Çalışmada büyükşehir belediyelerinin çocuk meclislerinin internet sitelerindeki mevcut bilgiler, görseller, fotoğraflar, haberler ve açıklamalar incelenmiştir. Çocuk meclislerinin internet siteleri, çocuk meclislerinin oluşumunun nasıl olduğu ve çocuk meclisi çatısı altında yapılan çalışmaların neler olduğu başlıkları altında incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen internet sitelerinin ekran görüntüleri Şekil 1-3'te sunulmuştur.



Şekil 1. Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi'nin internet sitesi ekran görüntüsü. (URL 1).



Şekil 2. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi'nin internet sitesi ekran görüntüsü. (URL 2).



Şekil 3. İzmir Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi'nin internet sitesi ekran görüntüsü. (URL 3).

Bulgular

Çocuklarda sosyal farkındalık becerilerinin gelişiminde çocuk meclislerinin rolünün incelendiği bu çalışmada; çocuk meclisinin kimlerden oluştuğu, oluşum amacı ve mecliste yapılan çalışmaların neler olduğu başlıkları altında çocuk meclislerinin internet siteleri incelenmiştir. Çocuk meclislerinin; başkan, başkan vekili, meclis sekreteri, yürütme kurulu gibi üyelerden oluştuğu belirlenmiştir.

Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi, Ankara'da yaşayan çocukların problemlerini, taleplerini ifade etmelerini ve kendileriyle ilgili problemlerin çözümünde aktif rol almalarını sağlamak; çocukların içinde yaşadığı ülkenin, manevi ve ahlaki değerlerini öğrenebilmeleri ve geleceklerine güvenle bakabilmeleri amacıyla kurulmuştur.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi, ilköğretim çağındaki çocuklarımızın ailesine, çevresine ve yaşadığı şehrine ilgisini ve duyarlılığını arttırmak, öz güvenini geliştirmek ve temsil kabiliyetini artırmak; ülkemizin Avrupa Birliğine uyum sürecinde çocuklarımızın demokratik bilincinin gelişmesi ve evrensel kültürler ile diyalog halinde olmalarını sağlayarak; İstanbul'da yaşayan çocukların çeşitli problem ve talepleri ifade etmelerini ve çözüm üretiminde yardımcı olmalarını; çocuk gelişimi, sosyal konulara duyarlılık içinde olarak, bu konularda bilimsel gereklere uygun şekilde aktif rol almalarını, içinde yaşadığı ülkesinin, milletinin, milli ve kültürel değerlerini, örf ve adetlerini kavramalarını ve geleceklerine güvenle bakabilmelerini sağlayacak eğitim, kültür, sanat ve spor etkinliklerinde bulunmayı, amaçlar.

Şekil 4. Çocuk meclislerinin amacı. (URL 1,2).

Çocuk meclisleri oluşumunun amacı Şekil 4'te belirtilmiştir. İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin kent konseyine bağlı çocuk meclisinin amacı ile ilgili bilgi çocuk meclisinin sayfasında bulunmadığı için belirtilememiştir.



Şekil 5. Çocuk meclisi komisyonları. (URL 1,2).

Çocuk meclisi komisyonları Şekil 5'te belirtilmiştir. İzmir Büyükşehir Belediyesi'nin kent konseyine bağlı çocuk meclisinin sayfasında komisyonlar ile ilgili bilgi bulunmadığı için belirtilememiştir. Çocuk meclisleri kapsamında; eğitim, kültür ve sanat, çevre ve sağlık, çocuk hakları, sokak çocukları, zararlı alışkanlıklarla mücadele, trafik, basın-yayın, çocuk sorunları, doğal afetler ve çocuk, kitaplık, sevgi ve barış, barış ve kardeşlik, gezi, spor, hayvanları sevme ve koruma, çocuk-aile ve kent, yardımlaşma komisyonları gibi çeşitli komisyonların oluşturulduğu, bu komisyonlarda çeşitli çalışmalar yaptıkları ve kararlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar dışında çocuk meclisleri; yarışmalar, oyunlar, projeler, kültürel etkinlikler, geziler, sosyal farkındalık kapsamında çeşitli çalışmalar, özel günlerde çeşitli faaliyetler düzenlemektedir. Ayrıca dergi ve broşür çıkaran çocuk meclisi de vardır.

Bu çalışmadan elde edilen veriler, büyükşehir belediyelerinin kent konseylerine bağlı çocuk meclislerinin internet sitelerindeki mevcut bilgilerle sınırlıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal sorumluluk kapsamında yapılan çalışmalar çocuklarda sosyal farkındalık becerilerini geliştirmektedir. Sosyal farkındalık yaratmadaki etkililiği artırmak için sokak hayvanlarıyla ilgili kamu spotu ve belgesel hazırlanarak ortaokula devam eden çocuklardaki etkisi ölçülmüştür. Yapılan çalışmaya göre, sosyal sorumluluk kapsamında yapılan çalışmaların çocuklarda sosyal farkındalığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Dokuzlar ve Uçar, 2018). Okul programlarında da ilkokuldan liseye sosyal farkındalık etkinliklerinin azaldığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Totan, 2018). Bu bağlamda sosyal farkındalık konusunda farklı platformlarda çalışmalar yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır ki çocuk meclisleri bu gereksinimi karşılayabilecek yapıdadır. Çünkü çocuk meclislerinde eğitim, kültür ve sanat, çevre ve sağlık, çocuk hakları, sokak çocukları, zararlı alışkanlıklarla mücadele, trafik, basın-yayın, çocuk sorunları, doğal afetler ve çocuk, kitaplık, sevgi ve barış, barış ve kardeşlik, gezi, spor, hayvanları sevme ve koruma, çocuk-aile ve kent, yardımlaşma komisyonu gibi komisyonlar çatısı altında faaliyetler yürütülmektedir. Çocukların kamp ve saha gezisi gibi dış mekan deneyimlerini yaşaması sosyal ve duygusal ilişkilerinin gelişmesini sağlayabilmektedir (Ee ve Ong, 2013). Yapılan bazı çalışmalarda, çocuklar için düzenlenen çeşitli kampların (sosyal ve duygusal öğrenme kampı, telefonsuz yaz kampı gibi) çocukların sosyal farkındalık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Ee ve Ong, 2013; Povilaitis, 2019). Çocuk meclislerinde bulunan bazı saha etkinlikleri ve geziler de bu ihtiyacı karşılayabilmektedir.

Sosyal farkındalık becerisi yüksek olan çocuklar, çevrelerine daha kolay uyum sağlayıp, çevresindekilerin bakış açısını ve duygularını anlayabilmeleri sayesinde yıkıcı davranış gösterme riski daha azdır (Ekşi, Tuncer ve Avcu, 2019). Çocukların içinde bulunduğu çevreyi tanıyabilmesi, çevresini ve çevresindeki sorunları fark edebilmesini sağlayacağı için, çocuk meclislerinin yaygınlaştırılması önemlidir. Çocuk meclisleri çocukların empati kurma yeteneğini ve sorumluluk almak bilincini geliştirerek gelişimine katkı sunmaktadır. Çocuk meclisleri, çocukların gelişimine katkı sunmasının yanı sıra çocuklarla ilgili alınacak kararlarda çocukların fikirlerinin alınması sonucu politika belirleyicilere de fayda sağlamaktadır. Ancak çocuk meclisi kararları tavsiye niteliğindedir. Çocuk meclisi çalışmalarının etkililiği için alınan kararların yaptırım gücünün olması gerekmektedir. Çocuğun yaşadığı alanda söz hakkına sahip olması oldukça önemlidir. Bu nedenle çocuk meclislerine üye çocukların fikirlerinin alınması ve çocukların katılımının sağlanması, sosyal farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Kentlerde yaşayan çocuk sayısının artması, okullarda sosyal farkındalığa yönelik etkinliklerin azalması, çocukların kamp, doğa, gezi, yürüyüş alanı gibi alanlara giderek farkındalık kazanmalarının sağlanması gibi durumların hepsi çocuk meclislerinin çocuklarda sosyal farkındalık kazandırabilmedeki rolünü ortaya koymaktadır. Yirmibirinci yüzyılda doğmuş çocuklara kendi bakış açılarından dünyayı anlayabilmeleri için fırsatlar sunmak gerekmektedir. Bunun için de çocuk meclisleri bu fırsatın sunulmasını sağlayan ortamı oluşturabilmektedir. Çocuk meclislerinin her çocuğa ulaşabilmesi hedefi belirlenerek, öncelikle kent konseyi sayısı kadar çocuk meclisi sayısının artırılması ve çocuk meclislerindeki uygulamaların sonucunda elde edilen çıktıların ve kararların yaptırım gücünün olması önerilmektedir.

Kaynakça

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı İstatistikleri (2020). Türkiye'de çocuk istatistikleri. 25 Ağustos 2020 tarihinde, https://www.ailevecalisma.gov.tr/chgm/istatistikler/turkiye-de-cocuk-istatistikleri/ adresinden alınmıştır.

Bostan, H. (2017). Türkiye'de iç göçlerin toplumsal yapıda neden olduğu değişimler, meydana getirdiği sorunlar ve çözüm önerileri. Coğrafya Dergisi, 35, 1-16.

Çakırer-Özservet, Y. (2015). Çocuklar için katılımcı yerel yönetimler. Ercüment Albay (Ed), Türkiye'de çocuk katılımı (s.91-128). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

D'Amore, D., & Skolnick, A. J. (2008). Social awarenesss as an indicator of self-awarenesss: the mead-cooley model and research methodology in nonhuman primates. Tcnj Journal of Student Scholarship, 10, 1-9.

Doğan, T., & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Educational Sciences: Theory and Practice, 7(1), 241-268.

Dokuzlar, B. K., & Uçar, T. F. (2018). Bir sosyal farkındalık projesi bağlamında grafik tasarım uygulamaları. Art-E, 11(21), 66-89.

Ee, J., & Ong, C. W. (2014). Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp?. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 14(1), 24-41.

Ekşi, H., Tuncer, E., & Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye adaptasyonu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50, 109-124. DOI: 10.15285/maruaebd.586819

Hareket, E., Çağlayan, K. T., & Dündar, H. (2016). Çocuk haklarına ilişkin algı gelişiminde çocuk meclisi uygulamaları. The Journal of Academic Social Science Studies, 42, 445-463.

Işikçi, Y. (2019). Çocuk haklarının geliştirilmesinde çocuk katılım mekanizmalarının etkinliği üzerine bir örnek olay incelemesi: Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi çalışmaları. Iğdır University Journal of Social Sciences, (17), 457-481.

İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Turkish Journal of Education, 3(2), 4-15.

Povilaitis, V. (2019). Smartphone-free summer camp: adolescent perspectives of a leisure context for social and emotional learning. World Leisure Journal, 61(4), 276-290.

Resmi Gazete (08.10.2006/ 26313). Kent Konseyi Yönetmeliği https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10687&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Rettie, R. (2003). Connectedness, awareness and social presence. 07 Ağustos 2020 tarihinde, https://eprints.kingston.ac.uk/2106/1/Rettie.pdf adresinden alınmıştır.

Totan, T. (2018). Kapsamli okul psikolojik danişma ve rehberlik hizmetleri yillik çerçeve planlarinda sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2018(10), 18-29.

URL 1. Ankara Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi. 15 Eylül 2020 tarihinde, https://cocukmeclisi.ankara.bel.tr/ adresinden alınmıştır.

URL 2. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi. 15 Eylül 2020 tarihinde, https://cocukmeclisi.ibb.istanbul/ adresinden alınmıştır.

URL 3. İzmir Büyükşehir Belediyesi Çocuk Meclisi. 15 Eylül 2020 tarihinde, http://www.izmirkentkonseyi.org.tr/haberler/5/135 adresinden alınmıştır.

Uşakli, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (İnsan ilişkilerinde beş duygu alani). Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2), 1-16.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Gülşah BATDAL KARADUMAN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, gulsah@istanbul.edu.tr

Öz

Matematik öğrenme güçlüğü; bireyde zekâ geriliği, duyu bozukluğu, duygusal bozukluk, kültürel yoksunluk ve yetersiz eğitim gibi durumların olmamasına rağmen matematikte beklenmeyen düşük bir seviyede performans sergilemesidir. Matematik öğrenme güçlüğünün sebepleri konusunda çok az şey bilinmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık düzeylerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 19 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları matematik öğrenme güçlüğünü çeşitli yönlerden tanımlamaktadırlar. Matematik öğrenme güçlüğünü tanımlamaya yönelik ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının güçlüğün ortaya çıkış nedenleri hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları matematik öğrenme güçlüğünün tespit edilmesinde özel bir yöntem bilgisine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda sınıf öğretmeni adaylarına yönelik seminer faaliyetleri, bu konu ile ilgili seçmeli derslerin açılması ile farkındalık düzeylerinin artırılmasına çalışılmalıdır. Ayrıca matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarına hazırlatılacak araştırma raporları, özel materyaller ve özel eğitim ortamları ile bu güçlüğün giderilmesinde daha etkili çalışmalar yürütülebilir. Bu konuda yapılabilecek çalışma örneklerine öneriler kısmında yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, matematik eğitimi, öğrenme güçlüğü, diskalkuli.

Abstract

Mathematics learning disability; is that the individual performs at an unexpected low level in mathematics despite the absence of mental retardation, sensory impairment, emotional disorder, cultural deprivation and inadequate education. Little is known about the causes of math learning disability. The purpose of this study is to examine the pre-service teachers' awareness levels about mathematics learning disability. Case study pattern, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 19 pre-service teachers who studied at Istanbul University - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Faculty of Education in the academic year 2019-2020. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis method was used in the analysis of the data. According to the findings obtained at the end of the research, elementary teacher candidates define mathematics learning difficulties from various aspects. When the statements about defining mathematics learning difficulties were examined, it was seen that the elementary teacher candidates did not have sufficient level of knowledge about the reasons for the emergence of the difficulties. The elementary teacher candidates stated that they do not have a special method knowledge in determining mathematics learning difficulties. In this regard, seminar activities for elementary teacher candidates should be tried to increase their awareness level by opening elective courses on this subject. In addition, more effective studies can be carried out to overcome this difficulty with research reports, special materials and special education environments that will be prepared for elementary teacher candidates for students who have math learning difficulties. Examples of work that can be done on this subject are included in the suggestions section.

Keywords: Mathematics, Mathematics Education, Learning Disability, Dyscalculia.

Giriş

Eğitim toplumun yaratıcılığını geliştiren, onların yetenekleri doğrultusunda ki alanlara yönlendiren ve ömür boyunca devam edebilen bir kavramdır. Eğitim, uzun bir süreçtir. Bilgi ve teknolojideki değişme ve gelişmeler sonucunda artık eğitime süre konulmamakta ve bu sürenin insanın doğumundan ölümüne kadar olduğu kabul edilmektedir. Bireylerin yaşamlarının belli bir kesitinde aldıkları eğitim onlar yaşamları boyunca yeterli olmamaktadır. Gelişen ve değişen dünyaya daha doğrusu hızlı değişime insanların uyum sağlamaları ancak ve ancak yaşam boyu eğitilmeleri ile mümkün olmaktadır (Fettahoğlu Demirci, 2011).

Günümüzde eğitim, sosyal, kültürel ve bilimsel işlevlerinin yanı sıra nitelikli iş gücü yetiştirme, küresel ve ekonomik gelişime katkı sağlama boyutlarıyla da ön plana çıkmaktadır. Bu yeni anlayış içerisinde eğitim, erken bebeklikten yetişkinliğe uzanan, pek çok yöntem ve kaynağı içeren, devamlılığı olan bir süreci ifade etmektedir (Samancı ve Ocakcı, 2017).

Bireyler birbirinden farklı bireysel özelliklere ve yeteneklere sahiptirler ve farklılıkları doğrultusunda gelişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitime ihtiyaç duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu bireylerde ise genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Çuhadar, 2013).

Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitime denir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği, 2020).

Öğrenme güçlüğü; normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), primer ruhsal bir hastalığı olmayan, belirgin bir beyin patolojisi olmayan, duyusal özrü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durumdur (Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, 2016: 245).

Bir başka tanım ise; yazılı ya da sözlü dil, anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (Kırcaali İftar, 2005). Öğrenme güçlüğünün nedenleri aşağıda sıralanmıştır (Koç, 2012):

- Beyin Hasarı
- Çevresel Etmenler
- Genetik- Kalıtımsal Etmenler
- Biyo-Kimyasal Bozukluklar
- Nörolojik Fonksiyonlarda Bozukluk

"Matematik nedir?" sorusuna verilen cevaplarda bugüne kadar tam bir birliktelik sağlanamamıştır. Bunun başlıca nedenleri; matematiğin oluşmasına ilişkin felsefi yaklaşımların ve amaçların çeşitliliği, biraz da değişik düzeylerde matematik yapanların anlayışlarındaki farklılıklardır. Matematik bilgi, deneye dayanmayan ama deneyle doğrulanabilen bir bilgidir. Matematik biliminin oluşmasıyla ilgili iki temel yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi, matematiği insanların icat ettiği; ikincisi ise, matematiğin evrende var olduğu, insanların onu zaman içinde fark ettiğidir. Doğada her şey kararlı davranmaktadır. Bu kararlılık, matematik için uygun bir temel oluşturmaktadır. Bu kararlılığın araştırılması sonucunda matematik bağıntılara ulaşılmaktadır. Sonuç olarak matematik insan zihninin, çevreden aldığı esin ve ilk hareketle, soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bir bilgidir (Altun, 2018).

Eğitim sistemi içinde matematik eğitiminin; toplumun büyük bir kesiminde ortak bir matematik kültürü vermede, sanayide, teknolojide ve günlük yaşamdaki diğer alanlarda ve hatta matematik sahasında çalışacak olan akademisyenleri yetiştirmede son derece önemli bir yeri vardır. Bir ülkedeki eğitim içerisinde matematiğe

duyulan gereksinim ve matematik dilinin evrenselliği, yeni bir bin yıla girerken bilgi toplumu olma yolundaki ilerlemede kaçınılmaz bir faktördür. Matematiği anlamak, bugünün dünyasında her zamankinden daha önemlidir ve gelecekte de çok daha fazlasına ihtiyaç duyacağımız bir gerçektir. Genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan matematik, etrafımızdaki dünyayı anlama ve keşfetmede bize yardımcı olan gizemli bir potansiyeldir (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Matematik toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılamakta onu güven altına almaktadır. Çağımız toplumlarının bireyleri, bilgi ve kültürden paylarını almak için geçmişe göre daha istekli ve ısrarlıdırlar. Özellikle demokratik toplumların bireyleri geleceklerini kendi iradeleri ile oluşturmak istemektedirler. Yani artan toplumsal talepler daha çok matematik öğrenmeyi gerektirmektedir (Altun, 2006).

Matematik öğrenme güçlüğü: "Matematikte yetersizliktir". Mekân, miktar, pozitif ve negatif değerler ile kazanma, borçlanma gibi değerleri anlamada, kelimeye dayalı problemleri anlamada ve yapmada, bilgi ve olayları sıralamada, matematik işlemleri basamaklarını kullanmada, kesirleri anlamada, para kullanmada ve değiştirmede, desenleri tanımada (çoğalan, bölünen), matematik terimlerini yazmada, zaman kavramını (saat, gün, hafta, ay, mevsim) anlamada, sayfaları düzenlemede, rakamları sıraya dizmede, bölme işlemlerinde güçlük yaşanır (Doğan, 2012).

"Matematiğe özgü öğrenme güçlüğü", "aritmetik öğrenme bozukluğu", "özgül matematik bozukluğu", "sayı gerçekleri bozukluğu", "gelişimsel diskalkuli" gibi farklı adlandırmaları olan matematik bozukluğu öğrencilerin; özellikle sayma ve hesaplama ile ilgili becerileri kazanmada zorlanmalarına, aritmetik işlem yapma ve hatırlamada sorun yaşamalarına ve bunlara bağlı olarak matematik derslerinde akranlarından geride kalmalarına neden olmaktadır (Olkun ve Akkurt-Denizli, 2015).

Etkili öğretimde vurgu öğretimden çok öğrenme üzerinedir. Öğrencilere öğrenme görevi verilirken, öğretmen güzel problemler ortaya atarak, uygun bir atmosfer yaratarak öğrencileri araştırmaya, anlamı bulmaya yönlendirme rolünde olmalıdır. Matematiksel doğrular birlikte yapılan akıl yürütme ve tartışma etkinlikleriyle bulunmalıdır. Her öğrencinin kendine özgü düşünceleri ortaya çıkarılarak bir düşünceler ağı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bilgi ve anlamalarını kendilerinin oluşturmasına fırsat verilmeli, onlar pasif kılınmamalıdırlar. Öğrenciler matematiksel problemlerle uğraşarak, çözüm yollarını, düşüncelerini sorgulayarak, tartışarak yeni bilgiyi inşa etmelidirler (Olkun ve Toluk Uçar, 2018).

Öğrenme güçlüğünü ve öğrenme güçlüğü olan bireyleri homojen bir grup içerisinde değerlendirmek mümkün değildir denilebilir. Heterojen bir grup olmasına karşın; öğrenme güçlüğü bireylerin belirli becerileri öğrenmede ve kullanmada zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır (Melekoğlu, 2015). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılı olabilmesi için, sınıf yönetimi teknikleri etkili kullanılmalıdır. Ayrıca öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin verilmesi de gerekmektedir. Öğretmenlerin ise, öğretimde istek ve çabalarını etkili bir şekilde yerine getirebilecekleri imkânlar sağlanmalıdır. Bu ise öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmalarına bağlıdır. Ayrıca sınıflarında karşılaşabilecekleri öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler kadar, gelişimi normal olan öğrenciler için de yararlı olabilecek önlemleri alabilmeleri sağlanmalıdır (Topbaş, 1997).

Matematik; tanımları, teoremleri ve mantığıyla sistemli, düzenli bir teoridir. Matematik eğitiminde sık sık ispat yaparak mantıklı düşünmeyi öğrenmek-öğretmek gerekir. Bunu yaparken de öğretmenin ders anlatırken öğrencilerle iletişim içinde olması, onlara yönlendirici sorularla yardımcı olması çok önemlidir. Öğretmen her zaman, yeni işlediği konu ile bir önceki konu arasında bağlantı kurmalıdır. İşlenecek konunun hangi problemin çözümüne yönelik olduğunu belirtmelidir. Öğretmenlik mesleğini sevgiyle, sorumlulukla ve bir uzman yaklaşımıyla sürdürmelidir (Nasibov ve Kaçar, 2005).

Amaç

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalıklarının nasıl olduğunun araştırılması çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çünkü matematik öğrenme güçlüğü, matematik öğretimi konusunda çok önemlidir ve öğretmen adaylarının da bu konu hakkında ve bu özelliklere sahip öğrenciler için kullanılacakları yöntemler konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni uygulanmıştır. Durum çalışmaları, 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel almakta ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı detaylarıyla incelenmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu amaçla katılımcıların belirlenmesinde, araştırmaya gönüllü katılım ve sınıf öğretmeni adayı olma biçiminde iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 19 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan toplam dört soru için içerik geçerliliği sağlanmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından kaydedilen veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve daha sonra nitel araştırma tekniklerden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından incelenerek kodlanmış ve çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir uzmanın veri üzerindeki çözümlemeleri dikkate alınarak benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Yapılan bu işlem sırasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmış ve araştırmanın güvenirliği % 90 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin görüşlerini destekleyen alıntıların seçimi yapılarak araştırma bulgularının yazımına geçilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan veriler incelenmiş ve öğretmen adaylarının matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öncelikle matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki görüşlerini almak amacı ile "matematik öğrenme güçlüğü konusunda aklınıza neler gelmektedir?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar kodlandığında en sık kullanılan tanımlamalar;

- Kolay matematik işlemlerini yapamama,
- Sayıları öğrenmede zorlanma,
- Matematik dersinde düşük başarı şeklinde sıralanmaktadır.

Görüşme formunda yer alan "matematik öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenciyi nasıl tespit edersiniz?" sorusuna sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının bakış açılarının;

- Okuduğu matematik sorusunu anlayabiliyor mu?
- Sayıları öğrenmede zorluk yaşıyor mu?
- Matematik dersini takip etmekte zorlanıyor mu? soruları etrafında şekillendiği görülmektedir.

Matematik öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenciye yönelik nasıl bir çalışma ya da uygulama gerçekleştirirsiniz? sorusuna sınıf öğretmeni adaylarının yanıtları;

- Ders tekrarı,
- Başarmasını bekleme,

- Bireysel ilgilenme,
- Matematik konularını somutlaştırma başlıkları altında toplanmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğünün belirlenmesi ve giderilmesine yönelik önerileri aşağıda sıralanmaktadır;

- Matematik öğrenci güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik özel programlar hazırlanmalı,
- Bu konuda uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler verilmeli,
- Matematik öğrenci güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik özel materyaller hazırlanmalı.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma grubuna, yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş ve elde edilen cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeyleri ile ilgili bazı bilgilere ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanarak sunulmuştur;

- Sınıf öğretmeni adayları yapmış oldukları tanımlamalarda matematik öğrenme güçlüğünü farklı açılardan ele almışlardır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğünün ortaya çıkış nedenleri hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür.
- Sınıf öğretmeni adaylarının bu güçlüğün tespit edilmesine yönelik özel bir yöntemden bahsetmedikleri görülmüştür.
- Sınıf öğretmeni adaylarının bu güçlüğün belirlenmesi ve giderilmesine yönelik olarak özel programların hazırlanması ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda eğitim uzmanları tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışma sonucunda ulaşılan bu sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğü hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle alana yönelik hazırlanacak uygun eğitim materyalleri ve gerçekleştirilecek profesyonel eğitim çalıştayları, eğitimleri, açılacak yeni lisans dersleri, bulunan derslerde bu konulara daha fazla değinilmesi ile sınıf öğretmeni adaylarının farkındalık düzeylerinin gelişmesine katkı sağlanabilir.

Çünkü günümüzde matematik eğitimin ayrı bir yere sahip olduğu söylenebilir. Matematik eğitimi, günlük hayatta her bir bireyin karşılaşabileceği her türlü problemlere akılcı ve eleştirel düşünme yolu ile çözüm üreten ve problemlerin çözüm sürecinde de matematik kavramlarını kullanan becerikli bireylerin yetişmesine yardım edecektir (Yazıcı, 2004). Matematiksiz bilim ve teknolojide ileri seviyelere gitmek, sosyo-ekonomik durumumuzun daha iyi durumda olması ve kaliteli eser ve işten bahsetmek yanıltıcı olacaktır (Ersoy, 2003). Yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olan matematiği günlük hayatımızda kullanma gereksinimi günümüz bilgi toplumlarında bireylerin temel matematiksel becerilere sahip olmaları beklentisini de beraberinde getirmektedir (Biber ve Başer, 2012). Matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespit edilip onlar için gerekli çalışmalar yapılması için ilkokul sınıf öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Çünkü öğrencinin bu güçlüğü erkenden tespit edilip gerekli çalışmaların yapılması öğrencinin diğer yıllardaki akademik başarısı ve ilerideki yaşamı için büyük bir öneme sahiptir (Batdal Karaduman, 2020).

Sınıfında matematik öğrenme güçlüğü veya risk grubu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrencisinin hangi matematik bilgisine, becerisine ve kavramına sahip olması gerektiğini, hangi matematiksel kavram, beceri ve işlemleri öğrenmesi gerektiğini, öğrenciye nasıl öğretebileceğini, hangi materyalleri kullanabileceğini bilmesi gerekmektedir (Yıkmış, 2010). Öğrencilerin sürekli motive edilmesi ve geri bildirim sağlanması çok önemlidir (Batdal Karaduman ve Şahin, 2020). Sınıf öğretmenleri, matematik dersi öğretim sürecinde matematik öğrenme güçlüğü risk grubundaki bir öğrencisi ile yaptığı etkinlikte öğrencisini mutlaka cesaretlendirmeli, ilgili materyalleri temin etmeli, öğretimi kolaylaştırmak adına zengin uyarıcılar sunmalı, motivasyonu olumlu yönde etkileyecek takdir girişimlerinde bulunmalı ve günlük hayatta karşılaşabileceği problemleri çözebilmelerini sağlamalıdır (Yıldırım, 2014).

Baştürk (2012), her öğrencinin kolaylıkla öğrenebildiği bir yolun mutlaka olduğunu ve her öğrencinin, öğrenme zorluğu yaşasa da mutlaka yetenekli olduğu bir alanın varlığını göstermeye çalışmıştır. Altun (2018), öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü yönlerini tanıyarak ve bu yönlerini kullandırarak öğrenme süreçlerine yardımcı olabilecekleri önerisinde bulunmuştur.

Özel gereksinimli öğrencilerin matematik öğretiminde etkili olduğu belirtilen doğrudan öğretim yöntemi, basamaklandırılmış öğretim yöntemi (etkileşim ünitesi, nokta belirleme tekniği (touchmath), akran yoluyla öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, yanlışsız öğretim yöntemleri (eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, sabit bekleme süreli öğretim yöntemi gibi) gibi çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Gürsel ve Yıkmış, 2017). Öğretmen adaylarına bu yöntemlerin derslerde öğretilmesi önemlidir. Ayrıca özel eğitimin en önemli sorumluluklarından biri; yetersizliği olan öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirilmesi ve yazılmasıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan her birey BEP'de belirtilen hizmetleri alma hakkına sahiptir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır (Avcıoğlu, 2015). Bu konuda da sınıf öğretmeni adaylarına eğitimler verilerek matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bu programların hazırlanması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Altun, M. (2018). İlkokullarda Matematik Öğretimi (21. Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.

Altun, M. (2006). Matematik Öğretiminde Gelişmeler. Eğitim Fakültesi Dergisi. 19 (2), 223-238.

Avcıoğlu, H. (2015). A'dan Z'ye BEP bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4, 105-118.

Batdal Karaduman, G. (2020). Özel gereksinimli öğrenciler için matematik öğretimi. İçinde Veli Topbaş, Sinan Olkun, Sıtkı Çekirdekçi, Mehmet Hayri Sarı (Ed.) İlkokulda matematik öğretimi. (531-555). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

Batdal Karaduman, G. & Şahin, M. (2020). Matematik eğitimi alanında özel öğrenme güçlüğü. İçinde Rıdvan Karabulut, Hüseyin Mertol (Ed.) Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. (143-155). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Biber, B. & Başer, N. (2012). Probleme dayalı öğrenme surecine yönelik nitel bir değerlendirme. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-33.

Çuhadar, S. (2013). Özel eğitim süreci. İçinde Sezgin Vuran (Ed.), Özel eğitim, (3-30). Ankara: Maya Akademi.

Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-l: gelişmeler, politikalar ve stratejiler. İlköğretim-Online, 1(2), 18-27.

Fettahoğlu Demirci, S. (2011). Eğitim ve verimlilik. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 141, 14-21.

Gürsel, O. & Yıkmış, A. (2017). Matematik öğretiminde etkili yaklaşımlar. İçinde Oğuz Gürsel (Ed.) Özel gereksinimli öğrencilere matematik beceri ve kavramlarının öğretimini planlama ve uygulama. (83-117). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kırcaali İftar, G. (2005). Öğrenme Güçlükleri. İçinde Süleyman Eripek (Ed.) Özel Eğitim. (57-68) Eskişehir: TC. Anadolu Üniversitesi Yayını.

Koç, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.

Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Macid Ayhan Melekoğlu & Orhan Çakıroğlu (Ed.). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar (15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. Calif. : SAGE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği (Haziran, 2020). Resmi Gazete, Sayı: 31152 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf adresinden erişilmiştir.

Nasibov, F. & Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (2), 339-346.

Olkun, S. & Akkurt-Denizli, Z. (2015). Temel sayı işleme görevleri kullanılarak matematik bozukluğu riskli öğrencilerin belirlenmesi. Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 28(1), 47-57.

Olkun, S. & Toluk Uçar, Z. (2018). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. (7. Baskı) Ankara: Genç Kalemler Yayıncılık.

Samancı, O. & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 711-722

Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. Süleyman Eripek (Ed.). Özel eğitim. (54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. Education Sciences, 11(4), 243-266.

Yazıcı, E. (2004). Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersi başarısı arasındaki ilişki. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Konya. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir.

Yıkmış, A. (2010). Etkileşime dayalı matematik öğretimi (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2014). Okul öncesi dönemde çocuklarda problem çözme. İçinde Berrin Akman (Ed.) Okul öncesi matematik eğitimi (4. baskı), (159-170). Ankara: Pegem Akademi.

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

Yıldız, İ. & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 97-104.

Beğenilme Arzusu ve Sosyal Onay İhtiyacının Sosyal Medya Bağımlılığına Etkisinin İncelenmesi

Mustafa ÇELEBİ, Türkiye, mdcelebi@gmail.com

Hilal EŞEL, Türkiye, hilalesel@hotmail.com

Kübra ÖREN, Türkiye, oren.kubraa@gmail.com

Müşerref KÜÇÜKŞAHİN, Türkiye, muserrefkucuksahin38@gmail.com

Öz

Sosyal medya platformlarının bireylerin birçok ihtiyacını karşılıyor olması sanal aleme olan önemi her geçen gün artırmış ve bundan dolayı günümüz insanları için sosyal medya vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Sosyal medya bireylerin çevresi ile iletişim ve etkileşim kurmasına yardımcı olmakta ve onların ideal benliklerine ulaşmalarında bir araç görevi üstlenmektedir. Sosyal medyanın bireylere sağladığı destek en yalın haliyle "kendisi hakkında iyi hissetmektir." Gerçek yaşamda edinemediği mükemmel ideal kimliği sosyal medya aracılığıyla oluşturmak ve oluşturduğu kimliği başkalarına bu şekilde tanıtmak bireye oldukça cazip gelmektedir. Bu durum bireylerin beğenilme arzuları ve onaylanma ihtiyaçlarının sosyal medya bağımlılıkları üzerinde etkili olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları üzerinde beğenilme arzuları ve onaylanma ihtiyaçlarının ne düzeyde yordayıcı olduğunu incelemektir. Araştırma grubunu Erciyes Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören 444 öğrenci oluşturmuştur. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Beğenilme Arzusu Ölçeği, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerinin analizi SPSS 25.00 ile yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sosyal onay ihtiyacının sosyal medya bağımlılığını yordadığı, beğenilme arzusunun ise sosyal medya bağımlılığı üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgularla birlikte araştırmada yapılan diğer analiz sonuçlarına göre sosyal medya bağımlılığı ve beğenilme arzusunun cinsiyet, aile tutumları, fakülte türleri ve aylık harçlık düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Katılımcıların sosyal onay ihtiyaçları ise aile tutumları, fakülte türleri ve aylık harçlık düzeylerine göre farklılaşmakla birlikte cinsiyet ile sosyal onay ihtiyacı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya Bağımlılığı, Beğenilme Arzusu, Sosyal Onay İhtiyacı, Üniversite Öğrencileri, Yordama.

Abstract

The fact that social media platforms meet many needs of individuals has increased the importance of the virtual world day by day and therefore social media has become an indispensable element for today's people. Social media helps individuals to communicate and interact with their environment and acts as a tool for them to reach their ideal self. The support that social media provides to individuals is simply "feeling good about themselves." It is very attractive for the individual to create the perfect ideal identity that he can not attain in real life through social media and to introduce the identity he has created to others in this way. This suggests that individuals' desires to be liked and their need for approval may have an impact on their social media addiction. The aim of this study is to examine to what extent university students' desire to be liked and their need for approval are predictors of their social media addiction. The research group consisted of 444 students studying at various faculties at Erciyes University. In this study, in which quantitative research method was used, Personal Information Form, Desire to be Liked Scale, Social Approval Need Scale, Social Media Addiction Scale were used to collect data. The analysis of the data was made with the SPSS 25.00. According to the analysis results, it was determined that the need for social approval predicts social media addiction, while the desire to be liked is not an important predictor of social media addiction. Also, it was found that social media addiction and desire to be liked did not differ significantly according to gender, family attitudes, faculty types and monthly allowance levels.

Although the social approval needs of the participants differ according to their family attitudes, faculty types and monthly allowance levels, there was no significant difference between gender and the need for social approval.

Keywords: Social Media Addiction, Desire to be Liked, Need for Social Approval, University Students, Predict.

Giriş

İnsan doğası gereği beğenilmek, takdir edilmek, isteyen bir varlıktır. Toplumsal yaşam içinde de diğer insanlar tarafından beğenilmek psikolojik bir ihtiyaç olmuştur. İnsanların fiziksel ve ilişkisel (kişilerarası) güdüleri vardır. Diğer insanlarla iletişim kurmak birçok güdüyü ve ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. Beğenilme ve takdir edilme arzusu da ilişkisel güdülerden biridir.

Goffman, bireyin var olan potansiyelini sergilerken izleyicilerin beğenisini karşılamaya yönelik bir şekilde sergilediğini, başkalarının kendisine olan davranışlarını kontrol altında tutarak beğenilme arzusu ihtiyacını karşılama çabası içinde olduğunu dile getirmektedir (Goffman,2014). İhtiyaçların sürekliliği kişilerarası güdülerin devamlılığını sağlamaktadır. Maslow fiziksel ve ilişkisel güdülerin insan davranışlarını etkilediğini ve davranışlarını açıklamada önemli olduğunu ifade etmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi fiziksel gereksinimler, güvenlik ihtiyacı, sevilme ve ait olma, saygı duyulma ve takdir edilme ile kendini gerçekleştirme şeklindeki beş basamaktan oluşmaktadır. Beğenilme arzusu güdüsü Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü basamağa, sevilme ve ait olma basamağına dayanmaktadır. Bireyler toplum tarafından kabul edilme, bir gruba aidiyet ve beğenilme arzularını bu basamakta karşılamaktadırlar. Beğenilme arzusu sevilme, kabul edilme ve takdir görme ihtiyaçlarından doğmaktadır. İnsanların kendilerine yönelik pozitif algıya sahip olması da beğenilme arzusundan kaynaklanmaktadır.

İnsanlar kendilerini olduklarından daha zeki, yetenekli, güçlü, sağlıklı, daha cömert, dürüst, olgun, yaratıcı, olumlu ve ortalama insanlardan daha az önyargılı görme eğiliminde olduklarını dile getirmektedir (Alicke & Govorun, 2005; Kruger, Dunning, 2004, akt. Sarıgül, 2019).

Son yüzyılda iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi teknolojiyi kullanan ve bilen kişi sayısında hızlı bir artışa neden olmaktadır. Teknolojiyi kullananlar için ulaşılabilir olma durumu fazlaca önem taşımakta ve bireylerin kendiliklerine ve beğenilme arzularına yönelmektedir. İnsanların beğenilme arzularını gerçekleştirme yerlerinden biri de sosyal medyadır. İnternet aracılığıyla kişilerarası ilişkiler kurmaya ve sanal ilişkiler geliştirmeye imkân tanıyan sosyal medya; insanların düşüncelerini, deneyimlerini paylaşmak ve var olan bilgilerini tüm dünyaya yayabilecekleri bir yerdir (Solis & Breakendridge, 2009 akt. Sarıgül,2019).

Bireylerin bir konu, olay, nesne ya da araca gereğinden fazla, günlük yaşamını ve kişilerarası ilişkilerini etkileyecek düzeyde zaman ayırması, bağlılık sergilemesi bir tür bağımlılık olarak değerlendirilebilmektedir. 21.yy'da sosyal medya insanların hayatında vazgeçilmez bir parça haline gelmiştir. Birçok insan duygularını, düşüncelerini ve tutumlarını sosyal medya aracılığıyla ifade etmeye çalışmaktadır. Kendini ifade ettiği bu ortamda sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak bireyin amaçladığı bir durumdur ve bundan dolayı sosyal medya yeni bir bağımlılık unsuru haline gelmiştir. Sosyal medya kullanımının zaman ve nitelik olarak artması sosyal medyanın bağımlılığa dönüşmesine neden olmaktadır.Sosyal medyada çok fazla zaman geçiren bireyler geçirdikleri zamanın farkına varamamakta ve kendi sorumluluklarını görmezden gelmeye başlamaktadırlar. Sosyal medya ayrıca gençlerin arkadaşlık kurma biçimlerini de değiştirmiştir. Gerçek hayatlarında istedikleri gibi arkadaşlık kurup sosyalleşemeyen gençler sanal ortamda farklı yollarla birçok arkadaşa sahip olmaktadırlar (Kırık et al., 2015 akt. Kaşıkçı, 2019).

Kişiler sosyal medya aracılığı ile birçok ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır. Sevme, sevilme, ait olma, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu bireylerin sosyal medya yoluyla karşılamaya çalıştığı psikolojik ihtiyaçlardandır. Sosyal medya sitelerinde başkaları tarafından takip edilmek ve yorum almak kişilerde yüksek düzeyde bir mutluluk oluşturur. Bu mutluluğa erişmek kişinin beğenilme arzusu ihtiyacını tatmin etmesine katkı sağlar. İnsanların beğenilme arzularının sosyal medyaya yansımasının artması sonucunda sosyal medya bağımlılığı düzeyinde artış gerçekleşmektedir. Bu da beğenilme arzusunun sosyal medya bağımlılığına etki ettiği düşüncesini doğurmaktadır.

İnsan psikososyal bir varlık olduğu için diğerleri tarafından kabul edilmek, onaylanmak ister. Alan yazındaki tanımlar incelendiğinde sosyal onay; diğerlerinin gözünde olumlu bir izlenim oluşturma, hayranlığını ve takdirini kazanmaya benzer şekillerde açıklanmıştır. İnsanlar yaşadıkları çevredeki diğer bireylerce iyi olarak algılanma ihtiyacı hissederler ve bu ihtiyaç bireyden bireye değişkenlik göstermektedir. Onaylanma ihtiyacı yüksek olan kişiler kültürel anlamda onaylanabilir davranışları daha çok göstermeye yatkın bireyler olmuşlardır (Crowne & Marlowe,1964 akt. Karaşar, 2014). Bu bilgiler sosyal onay ihtiyacı fazla olan bireylerde sosyal medya bağımlılığına yatkınlık düzeyinin yüksek olabileceğini akla getirmektedir. Bu bilgilerden hareketle araştırmada bireyin psikolojik ihtiyaçları kapsamına giren beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı düzeylerinin sosyal medya bağımlılığına etkisi irdelenmiştir.

Ayrıca erken çocukluk dönemlerinde çocukların bakım verenleriyle olan ilişkilerinin onların onaylanma ihtiyaçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğine dikkat çekilmiştir. Bireyler küçüklük dönemlerinde bakım veren ebeveynleri tarafından ilgi, dikkat ve onay görmek ister. Arzu ettikleri bu dikkati karşılıklı geri bildirim aracılığıyla sağlarlar ve bu geri bildirimlerin yeterli olmaması durumunda bu ihtiyaç karşılanmamış şekilde kalmaktadır. Yetersiz olan, karşılanmayan bu sosyal onay ihtiyacını yaşamın ilerleyen dönemlerinde ebeveynlerden ve toplumdaki ilişki kurulan kişilerden karşılamaya çalışılmaktadır. Bağlanma ihtiyaçları yaşam döngüsü boyunca sürer ve bu ihtiyaç sosyal onayın yordayıcısı olur. Sosyal onay ve bağlanma ihtiyaçlarının karşılanmasında ebeveynlerin sahip olduğu tutumlar farklılık oluşturmaktadır. Anne babanın sahip olduğu tutumun niteliği sosyal onay ihtiyacının ileriki yaşam dönemlerinde kişilerarası ilişkideki işlevini etkilemektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı baskıcı/otoriter, demokratik/hoşgörülü, dengesiz/kararsız ve ilgisiz/ihmalkâr tutumlarının sosyal onay ihtiyacına olan etkisi bu araştırmada incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin beğenilme arzuları ve sosyal onay ihtiyaçlarının sosyal medya bağımlılıkları üzerindeki yordayıcılığını incelemektir. Bu konuda alan yazın incelendiğinde sosyal medyayı Haluk Geray 'yeni iletişim ortamlarını kullanıcıların içeriğe ve etkileşim içinde kolayca ulaşabildikleri sistemler' olarak ifade etmiştir. Daha önce sosyal medya üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki üzerine araştırma yapan Volkan Taha Şeker'in araştırmasında katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile beck anksiyete, beck depresyon düzeyleri arasında pozitif yönde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sosyal medya sistemli ve kuramsal bir çerçeveden baktığımızda sosyal medyaya yönelik kuramlar ve modeller kullanıcıların tutum, davranış ve yeteneklerinde sosyal medyanın etkisine vurgu yapmaktadır (Kuşay, 2013).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşine göre insanlar diğerleri tarafından saygı görmek ve kabul edilmek ister bu yönüyle sosyal medyanın söz konusu saygı ihtiyacını karşıladığı düşünülerek araştırmada beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacının sosyal medya bağımlılığı üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri:

1. Üniversite öğrencilerinin kullandığı sosyal medya siteleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeyleri aile tutumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin beğenilme arzusu, sosyal medya bağımlılığı ve sosyal onay ihtiyacı düzeyleri okudukları fakültelere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeyleri aile gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeyleri aylık harçlıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı, sosyal medya bağımlılığını ne düzeyde açıklamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen verilerle üniversite lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığında beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacının yordayıcı olup olmadığı incelenecektir. Ayrıca öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının azaltılması ve çözüm yolları üretilmesinde yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacaktır.

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin veri toplamada kullanılacak ölçeklere ve kişisel bilgi formuna objektif, tarafsız ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sonuçları 2019-2020 öğretim yılında öğrenimine devam eden Erciyes Üniversitesi'ndeki çeşitli fakültelerde rastlantısal olarak belirlenmiş 444 kişi ile sınırlıdır. Sonuçlar katılan öğrencilerin bireysel değerlendirmelerine dayalı olarak ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının neler olduğu ile verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları üzerinde çeşitli değişkenlerin incelenmesine yönelik olan bu araştırma nicel olarak tasarlanmış ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkiyi göstermesinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacının sosyal medya bağımlılığına etkisinin incelendiği bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz dönemi içinde Erciyes Üniversitesi'nde bulunan 19 fakültedeki lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formu ve anketler yüz yüze yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; Erciyes Üniversitesi içinde bulunan 4 fakülteden rastlantısal olarak seçilen 444 lisans öğrencisinin 246 (55.4)' sını kız ve 198 (44.6)'ini erkek oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak üzere lisans öğrencilerine verilen anket formu 54 maddeden ve dört bölümden meydana gelmektedir. Giriş bölümünde kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu cinsiyet, fakülte, aile tutumu, aylık aile geliri, aylık harçlık ve en çok kullanılan sosyal medya sitelerinden oluşmaktadır. Bu seçilen değişkenler sosyal medya bağımlılığı, beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacına etkisi olduğu düşünülerek kişisel bilgi formuna eklenmiştir. Ankette yer alan diğer üç kısım ise Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği ve Beğenilme Arzusu Ölçeğini içermektedir.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Sosyal medya bağımlılığını değerlendirebilmek amacıyla kullanılan test 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olarak '1- hiç uygun değil, 2- uygun değil, 3- kararsızım, 4- uygun, 5- çok uygun' şeklinde oluşturulmuş ve ölçek 2 alt boyut içermektedir. Sanal tolerans alt boyutunda 1-11'inci kalan maddeler yer alırken sanal iletişim alt boyutunda 12-20'inci maddeler yer alır. 5. ve 11. Maddeler ters olarak puanlanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 en düşük puan 20 olarak belirlenmiştir. Yüksek puan alan katılımcıların kendisini sosyal medya bağımlısı olarak betimlediği düşünülmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçlarına göre güvenirlik katsayısının .70 ile .89 aralığında bulunması veiç tutarlık katsayısı Cronbach α katsayısının .96 olması ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Beğenilme Arzusu Ölçeği

Bireylerin beğenilme arzusu düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert tipinde '1- hiç katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3- katılmıyorum, 4- tamamen katılıyorum' olarak puanlanmaktadır. Ölçekte dokuz madde yer almaktadır ve bu maddeler beğenilme arzusu düzeyinin belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi için yapılan AFA sonuçlarına göre madde toplam korelasyon düzeyleri .46-.71 arasında değişiklik gösterirken DFA sonuçlarına göre ise .29-.70 arasında değişmektedir. Cronbach α katsayısı ise .82 bulunmuştur.

Sosyal Onay İhtiyacı Ölçeği

Bireylerin diğerleri tarafından onay alma ihtiyacını ortaya koymak amacıyla hazırlanan ölçek 25 maddeden ve üç alt boyuttan (Başkalarının yargılarına duyarlılık, Sosyal Geri Çekilme, olumlu izlenim bırakma) oluşmaktadır. Başkalarının yargılarına duyarlılık alt boyutu 3,7,9,12,16,19,22,23,24'üncü maddeleri, Sosyal geri çekilme alt boyutu 10,14,15,17,18,20,21,25'inci maddeleri, olumlu izlenim bırakma alt boyutu 1,2,4,5,6,8,11,13'üncü maddeleri içermektedir. Sosyal onay ihtiyacı ölçeği 'Tamamen katılıyorum' ile 'Kesinlikle katılmıyorum' arasında puanlanmaktadır. Ölçekten en yüksek 125, en düşük 25 puan alınabilmektedir. Sosyal onay ihtiyacı toplam güvenirlik iç tutarlık katsayısı .90 olarak çıkmıştır. Cronbach α güvenirlik katsayısının .91 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verileri değerlendirmede spss 25.0 programı kullanılmıştır. İstatiksel analiz kısmındaki tanımlamalar, n (%) ve ortalama ($\bar{X}$) ± standart sapma (SS) değerleri ile ifade edilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrenci sayısı 50'den fazla olmasından dolayı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Cinsiyet gruplarına göre ölçüm değerlerinin farklılaşmasına ilişkin analizde Bağımsız Değişkenler İçin T testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren sürekli değişkenlerin arasındaki ilişkiyi elde etmek için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma probleminin yordanmasına ilişkin verilerin analizi yapılarak değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk olarak alt problemlere ilişkin değerlendirme yapabilmek için araştırmaya katılan bireylere ait kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere ilişkin analizleri ölçeklerden alınan ortalama puanlar ile sonuç değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkisi ele alınmıştır.

Tablo 1.

Lisans Öğrencilerinin Cinsiyetleri, Fakülteleri, Ailelerinin Tutumları, Aile Gelirleri Ve En Çok Kullandıkları Sosyal Medya Sitelerine İlişkin Değerlendirilmesi.

	DEĞİŞKENLER	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	246	55.4
	Erkek	198	44.6
Fakülte	Eğitim Fakültesi	115	25.9
	Mühendislik Fakültesi	113	25.5
	İletişim Fakültesi	110	24.8
	İlahiyat Fakültesi	106	23.9
Aile Tutumu	Otoriter/Baskıcı	51	11.5
	Dengesiz/Kararsız	67	15.1
	Demokratik/Hoşgörülü	323	72.7

Aylık Aile Geliri	0-1500	50	11.3
	1501-3000	159	35.8
	3001-4500	133	30.0
	4501 ve üzeri	102	23.0
Sosyal medya siteleri	Facebook	8	1.8
	Twitter	47	10.6
	İnstagram	193	43.5
	Youtube	111	25.0
	Birden fazla medya sitesi kullananlar	77	17.3
	Hiç kullanmayanlar	8	1.8
Aylık harçlık	Düşük	113	25.5
	Orta	201	45.3
	Yüksek	130	29.3

Tablo1 incelendiğinde;

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin cinsiyete göre değerlendirildiğinde 246'sı (%55.4) kız, 198'inin (%44.6) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin fakülteleri değerlendirildiğinde en yüksek katılımın 115 (25,9) ile eğitim fakültesi oluşturmuştur. Bunu sırasıyla 113'ü(%25.4) mühendislik fakültesi, 110'u(%24.8) iletişim fakültesi, 106(%23.9) ile ilahiyat fakültesi izlemektedir.

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin aile tutumları incelendiğinde en yüksek değere 323(%72.7) ile Demokratik/hoşgörülü olduğu bunu 67(%15.1) ile Dengesiz/kararsız, 51(%11.5) Baskıcı/otoriter aile tutumunun izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin aylık aile gelir düzeylerine göre 159 (%35.8)'unun 1501-3000 gelire sahip olarak en yüksek düzeyde olduğu bunu sırasıyla 133 (30.0)'ü 3001-4500, 102 (23.0)4501 ve üzeri 50 (%11.3) ile 0-1500 gelire sahip olan ailelerin izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin en sık 193(43.5)'nün instagram bunu sırasıyla 111 (25.0)'inin Youtube, 77 (17.3)'sinin birden fazla sosyal medya sitesi, 47(10.6)'sinin Twitter kullandığı ve 8 (1.8)'inin hiçbir sosyal medya sitesi kullanmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan lisan öğrencilerinin aylık harçlık düzeylerine göre 201(45.3)'inin orta düzey, 130(29.3)'unun yüksek düzey, 113(25.5)'ünün düşük düzey olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre en çok kullandıkları sosyal medya sitelerinin farklılaşma durumuna ilişkin Kİ-KARE testi sonuçları Tablo2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Lisans Öğrencilerinin Cinsiyete Göre kullandıkları sosyal medya siteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

			Sosyal medya sitelerinden en çok kullanılan					
			Facebook	**Twitter**	**İnstagram**	**Youtube**	**Birden fazla sosyal medya sitesi kullananlar**	**Hiç kullan mayanlar**
Cinsiyet	Kız	**f**	1	21	125	57	35	7
		%	0.4%	8.5%	50.8%	23.2%	14.2%	2.8%
	Erkek	**f**	7	26	68	54	42	1
		%	3.5%	13.1%	34.3%	27.3%	21.2%	0.5%
Total		**f**	8	47	193	111	77	8
%		**1.8%**	10.6%	43.5%	25.0%	17.3%	1.8%	
		Kİ-kare	22.15					
		p	**.00***					

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre en çok kullanılan sosyal medya sitelerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla ki-kare yöntemi analizi sonucu Tablo 2'de belirtilmiştir. Tablo2 incelendiğinde;

Kız öğrencilerin 125(%50.8)'inin İnstagram, 57(%23.2)'sinin youtube, 35(%14.2)'inin birden fazla sosyal medya sitesi, 21(%8.5)'inin Twitter, 7(%2.8)'sinin bu sitelerden hiçbirini kullanmadığı, 1(%0.4)'inin facebook kullandığı görülmektedir.

Erkek öğrencilerin ise 68(%34.3)'inin İnstagram, 54(%27.3)'ünün youtube, 42(%21.2)'sinin birden fazla sosyal medya sitesi, 26(%13.1)'sının Twitter, 7(%3.5)'sinin facebook kullandığı; 1(%0.5)'inin bu sitelerden hiçbirini kullanmadığı görülmektedir.

Ki-kare testi sonuçlarına göre cinsiyete göre sosyal medya sitelerinin kullanılma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (x^2:22.153 ;p< .05). Araştırma bulguları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık İnstagram kullandığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin Cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi sonuçları Tablo3' te yer almaktadır.

Tablo 3.

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Alt Boyutları Olan Sanal Tolerans, Sanal İletişim Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkilerinin Değerlendirilmesi.

Boyutlar	**CİNSİYET**	**N**	**X**	**Ss**	**t**	**p**
Sosyal Medya Bağımlılığı	Kız	246	55.69	11.88	2.35	.01
	Erkek	198	52.87	13.23		
Sanal Tolerans (sosyal medya alt boyutu)	Kız	246	33.10	7.35	3.20	.00
	Erkek	198	30.79	7.81		
Sanal iletişim (sosyal medya alt boyutu)	Kız	246	22.58	6.16	.79	.42
	Erkek	198	22.08	7.02		
Beğenilme arzusu	Kız	246	17.06	5.29	-.36	.71
	Erkek	198	17.26	6.22		

Sosyal Onay	Kız	246	66.79	17.50	,16	.86
	Erkek	198	66.51	17.30		
Başkalarının Yargılarına duyarlılık (sosyal onay alt boyutu)	Kız	246	27.01	7.27	-.50	.61
	Erkek	198	27.35	6,72		
Sosyal geri çekilme (sosyal onay alt boyutu)	Kız	246	18.16	5.96	-1.25	.21
	Erkek	198	18.88	6.15		
Olumlu izlenim bırakma (sosyal onay ihtiyacı alt boyutu)	Kız	246	21.61	6.87	2.08	.03
	Erkek	198	20.27	6.56		

Tablo 3'te üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlığı ve alt boyutlarının farklılaşma boyutu incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet ve sanal iletişim alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bunula birlikte sosyal medya bağımlılığında kızların puan ortalaması 55.69; erkeklerin puan ortalamasının 52.87 olduğu görülmektedir. Cinsiyet gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için amacıyla hesaplanan t değeri (t=2.35; p<.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Buna bağlı olarak kızların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sanal tolerans alt boyutunda kızların puan ortalamasının 33.10; erkeklerin puan ortalamasının 30.79 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için hesaplanan t değerine göre (t=3.20; p<.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kızların sanal tolerans düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin beğenilme arzusu düzeyi puan ortalamalarının kızlarda 17.06; erkeklerde ise 17.26 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için hesaplanan t değerine göre (t=-.36; p>.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeyinde kız grubunun puan ortalamasının 66.79; erkeklerin ise 66.51 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için hesaplanan t değerine göre (t=.16; p>.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin başkalarının yargılarına duyarlılık alt boyutunda kızların puan ortalamasının 27.01; erkeklerin puan ortalamasının 27.35 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için hesaplanan t değerine göre (t=-.50; p>.61) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal geri çekilme alt boyutunda kızların puan ortalamasının 18.16; erkeklerin puan ortalamasının 18.88 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için kullanılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre (t=-.12; p>.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin olumlu izlenim bırakma alt boyutunda kızların puan ortalamasının 21.61; erkeklerin puan ortalamasının 20.27 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak için yapılan t testi sonuçlarına göre (t=2.08; p<.05) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin başkaları üzerinde olumlu izlenim bırakma isteği düzeylerinin erkeklere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin, okudukları fakülte türüne ilişkin sosyal medya Bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin test sonuçları Tablo4, Tablo5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 4.

Üniversite Öğrencilerinin Fakülte Türüne Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Puanlarına İlişkin Bulunan Betimsel İstatistik Sonuçları.

Gruplar		N	X	S.s.	S.h.
Sosyal onay ihtiyacı	Eğitim Fakültesi	115	67.74	15.55	1.45
	Mühendislik Fakültesi	113	67.15	16.51	1.55
	İletişim Fakültesi	110	61.66	18.15	1.73
	İlahiyat Fakültesi	106	70.18	18.46	1.79
	Total	444	66,67	17.39	.82
Beğenilme arzusu	Eğitim Fakültesi	115	17.64	5.03	.46
	Mühendislik Fakültesi	113	16.88	6.23	.58
	İletişim Fakültesi	110	16.63	6.30	.60
	İlahiyat Fakültesi	106	17.43	5.23	.50
	Total	444	17.15	5.72	.27
Sosyal medya Bağımlılığı	Eğitim Fakültesi	115	54.34	11.05	1.03
	Mühendislik Fakültesi	113	54.95	12.63	1.18
	İletişim Fakültesi	110	55.30	12.64	1.20
	İlahiyat Fakültesi	106	53.07	13.96	1.35
	Total	444	54.43	12.57	.59

Tablo 4 incelendiğinde,

Sosyal onay ihtiyacı düzeyinde en yüksek puan ortalamasının 70.18 ile ilahiyat fakültesi öğrencilerine ait olduğu ve bunu sırasıyla 67.74 ortalama ile eğitim fakültesi, 67.15 ortalama ile mühendislik fakültesi ve 61.66 ortalamayla iletişim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Beğenilme arzusu düzeyinde en yüksek puan ortalamasının 17.64 ile eğitim fakültesi öğrencilerine ait olduğu ve bunu sırasıyla 17.43 ortalama ile ilahiyat fakültesi, 16.88 ortalama ile mühendislik fakültesi ve 16.63 ortalama ile iletişim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı düzeyinde en yüksek puan ortalamasının 55.30 ile iletişim fakültesi öğrencilerine ait olduğu ve bunu sırasıyla 54.95 ortalama ile mühendislik fakültesi, 54.34 ortalama ile eğitim fakültesi ve 53.07 ortalama ile ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 5.

Katılımcıların Okudukları Fakülte Türüne Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.

Fakülte Türü		KT	sd	KO	F	P
Sosyal onay ihtiyacı	Gruplar Arası	4229.08	3	1409.69	4.77	.00
	Gruplar İçi	129838.91	440	295.08		
	Toplam	134067.99	443			
Beğenilme arzusu	Gruplar Arası	73.51	3	24.50	.74	.52
	Gruplar İçi	14455.37	440	32.85		
	Toplam	14528.89	443			
Sosyal medya bağımlılığı	Gruplar Arası	311.48	3	103.82	.65	.58
	Gruplar İçi	69709.75	440	158.43		
	Toplam	70021.23	443			

Tablo 5 incelendiğinde,

Fakülte türü puan ortalamarına göre beğenilme arzusu ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeyleri, okudukları fakülte türü puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F:4.777; P<.05). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY testi sonuçları tablo6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların Sosyal Onay İhtiyacı Düzeylerine İlişkin Fakülte Türü Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.

Bağımlı Değişken	**(I)Fakülte Türü**	**(J)Fakülte Türü**	**Ortalamalar arası fark(I-J)**	**P**
Sosyal Onay İhtiyacı	Eğitim Fakültesi	İletişim Fakültesi	6.08*	.04
Sosyal Onay İhtiyacı	İletişim Fakültesi	İlahiyat Fakültesi	8.52*	.00

Tablo 6 incelendiğinde,

Sosyal onay ihtiyacı düzeyinde eğitim fakültesi ve iletişim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeylerinin iletişim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal onay ihtiyacı düzeylerinin İlahiyat Fakültesi öğrencilerinden düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

Aile Tutumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin ailelerinin tutumlarına göre sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 7.

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Tutumlarına Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı ve Beğenilme Arzusu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Aile Tutumu		N	X	S.s.	S.h.
Sosyal onay ihityacı	Otoriter/ baskıcı	51	72.03	19.21	2.69
	Dengesiz/kararsız	67	69.44	15.37	1.87
	Demokratik/hoşgörülü	325	65.28	17.32	.96
	Total	443	66.69	17.41	.82
Beğenilme arzusu	Otoriter/ baskıcı	51	17.54	5.46	.76
	Dengesiz/kararsız	67	18.05	5.74	.70
	Demokratik/hoşgörülü	325	16.91	5.76	.31
	Total	443	17.15	5.73	.27
Sosyal medya bağımlılığı	Otoriter/ baskıcı	51	57.98	14.66	2.05
	Dengesiz/kararsız	67	55.58	12.30	1.50
	Demokratik/hoşgörülü	325	53.62	12.20	.67
	Total	443	54.41	12.58	.59

Tablo 7 incelendiğinde,

Sosyal onay ihtiyacı düzeyinde en yüksek puan ortalamasının 72.03 ile otoriter/ baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilere ait olduğu ve bunu sırasıyla 69.44 ortalama ile dengesiz/kararsız, 65.28 ortalama ile demokratik/ hoşgörülü aile tutumuna sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Beğenilme arzusu düzeyinde en yüksek puan ortalamasının 18.05 ile dengesiz kararsız aile tutumuna sahip öğrencilere ait olduğu ve bunu sırasıyla 17.54 ortalama ile otoriter/baskıcı, 16.91 ortalama ile demokratik/ hoşgörülü aile tutumuna sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı düzeyinde en yüksek puan ortalamasının 57.98 ile otoriter/ baskıcı aile tutumuna sahip öğrencilere ait olduğu ve bunu sırasıyla 55.58 ortalama ile dengesiz/kararsız, 53.62 ortalama ile demokratik/ hoşgörülü aile tutumuna sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 8.

Katılımcıların Ailelerinin Tutumlarına Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.

Aile Tutumları		KT	sd	KO	F	P
Sosyal onay ihtiyacı	Gruplar Arası	2609.37	2	1304.68	4.37	.01
	Gruplar İçi	131364.87	440	298.55		
	Toplam	133974.24	442			
Beğenilme arzusu	Gruplar Arası	82.13	2	41.06	1,25	.28
	Gruplar İçi	14436.80	440	32.81		
	Toplam	14518.93	442			
Sosyal medya bağımlılığı	Gruplar Arası	944.17	2	472.08	3.01	.05
	Gruplar İçi	69019.72	440	156.86		
	Toplam	69963.90	442			

Tablo 8 incelendiğinde,

Aile tutumu puan ortalamalarına göre beğenilme arzusu ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeyleri, aile tutumları puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F:4.37; P<.05). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY testi sonuçları tablo9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların Sosyal Onay İhtiyacı Düzeylerine İlişkin Aile Tutumu Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.

Bağımlı Değişken	(I)Aile Tutumu	(J)Aile Tutumu	Ortalamalar arası fark(I-J)	P
Sosyal Onay İhtiyacı	Otoriter/baskıcı	Demokratik/ Hoşgörülü	6.75*	.02

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden aile tutumu otoriter/baskıcı ve demokratik/ hoşgörülü olan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle aile tutumu otoriter/ baskıcı olan öğrencilerin sosyal onay ihtiyaçları demokratik/ hoşgörülü aile tutumu olan öğrencilere göre yüksektir.

Aylık Aile Geliri Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerin aylık aile geliri düzeylerine göre sosyal medya bağımlılığı, sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusu değişkenlerinin farklılaşma durumuna ilişkin test sonuçları Tablo 10 ve Tablo11'de verilmiştir.

Tablo 10.

Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Aile Geliri		N	X	S.s.	S.h.
Sosyal medya bağımlılığı	0-1500	50	58.04	12.64	1.78
	1501-3000	159	53.05	12.46	.98
	3001-4500	133	55.48	12.25	1.06
	4501 ve üzeri	102	53.45	12.82	1.27
	Total	444	54.43	12.57	.59
Beğenilme arzusu	0-1500	50	16.08	4.70	.66
	1501-3000	159	17.66	5.90	.46
	3001-4500	133	17.24	6.05	.52
	4501 ve üzeri	102	16.75	5.43	.53
	Total	444	17.15	5.72	.27
Sosyal onay ihtiyacı	0-1500	50	70.58	18.22	2.57
	1501-3000	159	66.33	17.16	1.36
	3001-4500	133	66.78	18.01	1.56
	4501 ve üzeri	102	65.12	16.46	1.63
	Total	444	66.67	17.39	.82

Tablo 10 incelendiğinde;

Sosyal medya bağımlılığı değişkeninde en yüksek puan ortalamasının 58.04 ile aylık geliri 0-1500 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 55.48 ortalama ile 3001-4500, 53.45 ile 4501 ve üzeri ve 53.05 ortalama ile 1501-3000 arasında aylık gelire sahip olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Beğenilme arzusu değişkeninde en yüksek puan ortalamasının 17.66 ile 1501-3000 aralığında aylık gelire sahip olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 17.24 ile 3001-4500, 16.75 ile 4501 ve üzeri, 16.08 ile 0-1500 arasında aylık gelire sahip olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sosyal Onay İhtiyacı değişkeninde en yüksek puan ortalamasının 70.58 ile 0-1500 aralığında aylık gelire sahip olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 66.78 ile 3001-4500, 66.33 ile 1501-3000, 65.12 ile 4501 ve üzeri aylık gelire sahip olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 11.

Katılımcıların Aile Gelirine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.

Aile Geliri		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sosyal onay ihtiyacı	Gruplar Arası	1198.33	3	399.44	2.55	.05
	Gruplar İçi	68822.89	440	156.41		
	Toplam	70021.23	443			
Beğenilme arzusu	Gruplar Arası	116.70	3	38.90	1,18	.31
	Gruplar İçi	14412.18	440	32.75		
	Toplam	14528.89	443			
Sosyal medya bağımlılığı	Gruplar Arası	1026.13	3	342.04	1.13	.33
	Gruplar İçi	133041.86	440	302.36		
	Toplam	134067.99	443			

Tablo 11 incelendiğinde,

Aile geliri puan ortalamalarına göre sosyal medya bağımlılığı, beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı düzeyleri arasındaki ilişkide anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Aylık Harçlık Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin aylık harçlık düzeylerine göre sosyal medya bağımlılığı, beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin analiz sonuçlarına Tablo12, Tablo 13 ve Tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 12.

Üniversite Öğrencilerinin Aylık Harçlık Düzeyine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Aylık Harçlık		N	X	S.s.	S.h.
Sosyal onay ihtiyacı	Düşük	113	69.87	15.71	1.47
	Orta	201	67.19	17.94	1.26
	Yüksek	130	63.07	17.41	1.52
	Total	444	66.67	17.39	.82
Beğenilme arzusu	Düşük	113	16.61	5.03	.47
	Orta	201	17.51	5.58	.39
	Yüksek	130	17.04	6.46	.56
	Total	444	17.15	5.72	.27
Sosyal medya bağımlılığı	Düşük	113	52.79	13.53	1.27
	Orta	201	55.76	12.34	.87
	Yüksek	130	53.80	11.91	1.04
	Total	444	54.43	12.57	.59

Tablo 12 incelendiğinde,

Sosyal onay ihtiyacı değişkeninde en yüksek puan ortalamasının 69.87 ile aylık harçlığı düşük düzey olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 67.19 ortalama ile orta, 63.07 ile yüksek düzey aylık harçlığı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Beğenilme arzusu değişkeninde en yüksek puan ortalamasının 17.51 ile aylık harçlığı orta düzey olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 17.04 ortalama ile yüksek, 16.51 ile düşük düzey aylık harçlığı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı değişkeninde en yüksek puan ortalamasının 55.76 ile aylık harçlığı orta düzey olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 53.80 ortalama ile yüksek, 52.79 ile düşük düzey aylık harçlığı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 13.

Katılımcıların Aylık Harçlık Düzeyine Göre Sosyal Medya Bağımlılığı, Sosyal Onay İhtiyacı Ve Beğenilme Arzusu Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.

Aylık Harçlık		KT	sd	KO	F	P
Sosyal onay ihtiyacı	Gruplar Arası	2895.06	2	1447.53	4.86	.00
	Gruplar İçi	131172.92	441	297.44		
	Toplam	134067.99	443			
Beğenilme arzusu	Gruplar Arası	60.34	2	30.17	.92	.39
	Gruplar İçi	14468.54	441	32.80		
	Toplam	14528.89	443			
Sosya lmedya Bağımlılığı	Gruplar Arası	710.71	2	355.35	2.26	.10
	Gruplar İçi	69310.52	441	157.16		
	Toplam	70021.23	443			

Tablo 13 incelendiğinde,

Aylık harçlık puan ortalamalarına göre beğenilme arzusu ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeyleri, aylık harçlık puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F:4.86; P<.05). Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Katılımcıların Sosyal Onay İhtiyacı Düzeylerine İlişkin Aylık Harçlık Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.

Bağımlı Değişken	(I)Aylık Harçlık	(J)Aylık Harçlık	Ortalamalar arası fark(I-J)	P
Sosyal Onay İhtiyacı	Düşük	Yüksek	6.79*	.00

Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Tablo 14 incelendiğinde aylık harçlık miktarı düşük olan öğrencilerin aylık harçlığı yüksek olan öğrencilere kıyasla sosyal onay ihtiyacının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeyinde Sosyal Onay İhtiyacı ve Beğenilme Arzusunun Etkisine İlişkin Bulgular

Katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesinde sosyal onay ihtiyacı ve beğenilme arzusunun farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

Katılımcıların Sosyal Medya Bağımlılığı Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişken	B	S. h.	Beta	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	31.50	2.27		13.85	.00		
Beğenilme Arz.	.09	.10	.042	10.88	.36	.04	.03
Sosyal Onay İh.	.32	.03	.443	9.64	.00	.41	.40
R=.46	R square=.21						
F(59.58)	P=.00						

Tabloya göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (Sosyal medya bağımlılığı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

Beğenilme arzusu ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif ve düşük düzeyde (r=.43) bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.39 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Sosyal onay ihtiyacı ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif ve orta düzeyde (r=.41) bir ilişkinin olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.40 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı birlikte, katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. (R=.46 , R square= .21, p<.01).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (beta) göre yordayıcı değişkenlerin önem sırası

Sosyal onay ihtiyacı (.44)

Beğenilme arzusu (.04)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece sosyal onay ihtiyacı değişkeninin katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Beğenilme arzusu değişkeni sosyal medya bağımlılığı üzerinde etkili bir yordayıcı değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal medyanın yaşam içinde karşılıklı ilişkilerin kurulması, sürdürülmesi ve birey üzerindeki etkisi bağlamında belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir. Sosyal medya ile bireyler benlik algılamalarını şekillendirirken aynı zamanda sosyal medyayı üst düzey ihtiyaçlar olan diğerleri tarafından sevilmek, onaylanmak ve saygı duyulan bir birey haline gelme ihtiyacını karşılayan bir araç olarak görmektedir. Bu araştırmada sosyal medya bağımlılığı düzeyinin belirleyicisi olarak beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacının var olan etkisine ulaşabilmek amaçlanmıştır. Ayrıca sosyal medya bağımlılığı, beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, aile geliri, aylık harçlık, en çok kullanılan sosyal medya sitesi) göre farklılaşma düzeyleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan veri analizleri sonucunda sosyal medya bağımlılığı düzeyinin, sosyal onay ihtiyacı düzeyi ile pozitif ve orta düzey bir ilişki içerisinde olduğu; beğenilme arzusu düzeyi ile ise pozitif ve düşük düzey bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle bu araştırmada sosyal onay ihtiyacı değişkeninin katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Beğenilme arzusu değişkeni sosyal medya bağımlılığı üzerinde sosyal onay ihtiyacına kıyasla önemli bir etkiye sahip değildir. Sosyal onay ihtiyacının, sosyal medya bağımlılığı üzerine etkisine yönelik alan yazına bakıldığında sosyal onay ihtiyacı ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisine değinen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırma bulguları ile tutarlı olarak Chiba, Iketani, Han ve Ono'ya (2009) göre sosyal onay ihtiyacı yüksek düzey olan bireyler, diğerleri üzerinde olumlu izlenim bırakma hususunda hassas ve dikkati yüksek bireylerdir. Bu bilgiden hareketle bireylerin onaylanma ihtiyaçlarının altında yatan olumlu izlenim bırakma arzusu, araştırmada yer alan sosyal medya bağımlılığı düzeyinde sosyal onay ihtiyacının belirleyici olduğu görüşü ile tutarlıdır.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni bağlamında sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmaya katılan lisans öğrencileri içerisinde kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Pempek et al., (2009); Ergenç (2011); Hazar (2011); Balcı ve Gölcü (2013); Tutgun Ünal (2015)'ın yaptıkları çalışmalarda yer alan kadınların erkeklere oranla daha sık internet kullandıkları ve sosyal ağlar içerisinde daha aktif konumda yer alarak erkeklere kıyasla kadınların sosyal medyaya daha fazla bağımlı oldukları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Fakat Seferoğlu ve Yıldız (2013) ve Esen (2010)'in yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkan; katılımcıların cinsiyetine göre, bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri incelendiğinde kadınların erkeklere oranla daha az bağımlıdır sonucu ile örtüşmemektedir.

Bu çerçevede elde edilen bir başka bulguya göre sosyal onay ihtiyacı cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin sosyal onay görerek, diğerleri tarafından kabul edilme ihtiyacının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre sosyal onay ihtiyacının incelendiği yurt içi araştırmalara bakıldığında Tokmak, Turgut ve Öktem'in (2013), Moran (1967) ve Masterson (1971)'ın yaptıkları çalışmalarda cinsiyetler ile onay ihtiyacı arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Kadınların onay ihtiyacının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla onaylanma ihtiyacının yüksek olduğu verisi, bu bulguları desteklemektedir. Fakat Erözkan (2004) araştırmasında onaylanma ihtiyacının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yapılan araştırmada elde edilen verilerle eşleşmemektedir.

Araştırma katılımcılarının okudukları fakülte türü, aile tutumu ve aylık harçlık düzeyi değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeyi ile değişkenler arasında anlamlı farklılık görüldüğü ancak sosyal medya bağımlılığı ve beğenilme arzusu düzeylerinden anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okudukları fakülte türüne göre, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeylerinin iletişim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı düzeylerinin iletişim fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinden gördükleri tutuma göre baskıcı/otoriter tutum benimseyen ailesi olan bireylerin demokratik/hoşgörülü tutuma sahip aileleri olan öğrencilere göre daha fazla onaylanma ihtiyacı duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Aylık harçlık miktarları yüksek olan bireylerin, diğer bireylere kıyasla sosyal onay ihtiyacının düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte aile geliri değişkenine ilişkin sosyal medya bağımlılığı, beğenilme arzusu ve sosyal onay ihtiyacı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı verisine ulaşılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre en çok kullandıkları sosyal medya sitelerinin farklılaşma durumu değerlendirildiğinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha sıklıkla İnstagram kullandıkları tespit edilmiştir.

Sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin azaltılmasında araştırma sonuçlarına göre sosyal onay ihtiyacının etkili bir yordayıcı olması sebebi ile bireylerin benlik saygısı ve olumlu bir kendilik algısı geliştirmesi için yapılacak olan rehberlik çalışmaları gerçekleştirilebilir. Bireyin gerçek benliğine ilişkin bir kabullenme ve öz saygı gelişiminin sağlanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada kız öğrencilerin sosyal medyayı erkek öğrencilerden daha fazla kullandığı ve sosyal onay ihtiyacı alt boyutlarından olumlu izlenim bırakmada da cinsiyetin yordayıcı bir faktör olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre gerçekleşen bu farklılaşmaların altında yatan kültürel ve sosyal kaynakların araştırılması konusunda farklı örneklemler üstünde araştırmalar yapılabilir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarına göre sosyal onay ihtiyacı düzeyinin belirlenmesinde etkili olan aile tutumu ve öğrencilerin sosyoekonomik durumuna yönelik olarak araştırmalar yapılabilir. Ayrıca sosyal onay ihtiyacının azaltılmasında aile tutumları değişkenine ilişkin analiz sonuçlarına dayanarak bu konuda ebeveynlere tutumlarına yönelik psikoeğitim çalışmalarının yapılarak, yükseköğrenim öğrencilerine ise eğitim gördükleri üniversiteler ve ortak çalışan kurum, kuruluşlar bünyesinde bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmetleri sağlanarak sosyal onay ihtiyaçlarına yönelik destek sunulabilir.

Kaynakça

Alicke, M. D., Govorun, O. (2005). The better-than-avarage effect. The Self in Social Judgment (pp. 85-106). New York: Taylor and Francis.

Balcı, Ş. ve Gölcü. (2013). Facebook Addiction Among University Students in Turkey: "Selçuk University Example". Türkiyat Araştırmaları Dergisi. 34, 255-278.

Chiba,T., Iketani, S., Han, K., and Ono, A. (2009). A comprehensive model of anxiety in gift giving. International Review Of Business Research Papers, 5 (4), 322-334.

Crowne, D. P. and Marlowe, D., 1964. The approval motive. New York: John Wiley & Sons.

Ergenç, A. (2011). Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: facebook örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Erözkan, A., 2004. Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılıkları ile reddedilme duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 5(2), 85-98.

Esen, E. (2010). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.

Goffman, E. (2014). Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu. İstanbul: Metis Yayınları.

Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı:bir alan çalışması. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, (3):158-159.

Kırık, A. M., Arslan, A., Çetinkaya, A., Gül, M. (2015). A Quantitative Research on The Level of Social Media Addiction

Among Young People in Turkey, International Journal of Science Culture and Sport Intjscs, 3(3), 108-122.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. Journal of Personality and Social Psychology, 77, 1121–1134.

Kuşay, Y. (2013). Sosyal medya ortamında çekicilik ve bağımlılık, İstanbul: Beta Yayınları.

Masterson, M. L., 1971. Family structure variables and need approval. Journal Of Consulting And Clinical Psychology, 36(1), 12-13.

Moran, G., 1967. Ordinal position and approval motivation. Journal Of Consulting Psychology, 31 (3), 319-320.

Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. Journal of applied developmental psychology, 30(3), 227-238.

Seferoğlu, S. S., & Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. İletişim ve Diplomasi, 2, 31-48.

Tokmak, İ., Turgut, H., ve Öktem, Ş., 2013.Turizm ve otelcilik öğrencilerinin sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi. Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 24 (1), 83 - 95.

Tutgun Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergenlerde Duygu Düzenlemenin Aile İşlevselliği ve Aile Desteği ile İlişkisi

Prof.Dr.Zeynep Deniz Yöndem, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, yondem_z@ibu.edu.tr

Arş.Gör.Hamide Merve Doğançay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, merve.dogancay@ibu.edu.tr

Psk.Danş.Öznur Balaban, Bolu Orhangazi Ortaokulu, oznurbalaban81@hotmail.com

Öz

Bu çalışmada ergenlerde duygu düzenlemenin; bazı demografik özelliklere, aile işlevselliğine ve algılanan aile desteğine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin batı-karadeniz bölgesinde yer alan bir ilde, yaşları 14-18 arasında (= 16.05, s=0.855), 272 kız ve 340 erkek olmak üzere toplam 612 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde duygu düzenlemeyi demografik özelliklere göre karşılaştırmak için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. İlişkisel analizler için ise bootstrap örnekleme düzeltme tekniği ile, Pearson korelasyon analizi ve aşamalı regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kız ergenlerin, 9. ve 12. Sınıf düzeyinde öğrenim görenlerin ve ebeveynleri daha yüksek eğitim düzeyine sahip olanların duygularını daha işlevsel bir şekilde düzenleyebildiğini göstermiştir. Ayrıca algılanan sosyal desteğin, genel aile işlevselliğinin ve problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki, ilgi gösterme, davranış kontrolü gibi aile işlevselliği alt boyutlarının, ergenlerde içsel ve dışsal duygu düzenleme ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak, ergenlerin işlevsel duygu düzenleme özelliklerini geliştirebilecek destekleyici hizmetlere yönelik tartışma ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygu düzenleme, ergenlik, aile işlevselliği, aile desteği.

Abstract

In this study, it was aimed to investigate emotion regulation in adolescent according to some demographic characteristics, family functionality and perceived family support. Descriptive and relational survey model was used in the research. The participants of research consists of a total of 612 high school students, 272 girls and 340 boys, age range between 14 and 18 (= 16.05, S = 0.855), from a city which located west-blacksea region of Turkey. Emotion Regulation Scale for Adolescents, Perceived Social Support Scale, Family Assessment Scale and Demographic Information Form were used as data collection tools in the study. For analyzing the data, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to comparing emotion regulation according to demographic characteristics. And after bootstrap sample correction technique, Pearson correlation analysis and the stepwise regression analysis techniques were used for relational analyzes. Results of study showed that girls adolescents, and 9th and 12th graders, and have parents who are higher education levels can regulate their emotions more functionally. In addition, it was found that the perceived social support, the general family functionality and sub-scales such as problem solving, communication, roles, emotional response, showing interest, behavior control were related with internal and external emotion regulations in adolescents. Depending on these results, discussion and suggestions were reported for improve the functional emotion regulation features of adolescents.

Keywords: Emotion regulation, adolescence , family functionality, family support.

Giriş

Son zamanlarda araştırmaların ilgi odağı olan duygu düzenleme; bireylerin kendi iç dünyasında ya da çevre ile etkileşimlerinde; duygularını fark etmesi, gözlemlemesi, değerlendirmesi ve duygusal tepkilerini amacına uygun olarak zamanlama, yoğunluk ve süre yönünden düzenlemesi süreçlerini ifade etmektedir (Gross,1998; Philips & Power, 2007; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006). İnsan davranışının önemli bir boyutu olan duygular, kişiye kendi iç dünyası, etkileşim kurduğu kişiler ve çevre hakkında oldukça değerli bilgiler sunan, önemli kaynaklardır. Bu bakımdan bireyin duygusal bilgileri dikkate alarak davranışlarını yönetmesi, psikolojik ve sosyal açıdan daha sağlıklı ve işlevsel olmasına katkıda bulunur (Zeman et al., 2006). Duyguların işlevsel olarak düzenlenemeyişi, çocuk, ergen ve yetişkinlerde; depresyon, kaygı bozuklukları, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı ve sosyal ilişkilerle ilgili problemleri gibi ruh sağlığı sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Crocco, Goossens & Braet, 2017; Mills, Newman, Cossar & Murray, 2015; Perry, Dollar, Calkins, Keane & Shanahan 2020). Yine çocuk ve ergenlerde, öfke ve üzüntü gibi olumsuz duyguların içsel ve dışsal davranış problemleri ve uyum güçlükleri ile ilişkili olduğu bulguları bulunmaktadır. Örneğin; Brenning ve Braet (2013) 11-18 yaş aralığındaki ergenlerde öfke duygusunun düzenlenemeyişinin saldırgan davranışlarla, üzüntü duygusunun düzenlenemeyişinin ise depresif belirtilerle anlamlı derecede pozitif ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmada elde edilen bir diğer dikkat çekici bulgu öfke duygusunu bastırmanın saldırgan davranışlarla negatif; üzüntü duygusunu bastırmanın ise depresif belirtilerle pozitif ilişkili olduğudur. Yakın zamanlarda yapılan kapsamlı meta analitik bir araştırma (Schäfer, Nauman, Holmes, Tuschen-Caffier & Samson, 2016); bilişsel yeniden değerlendirme, problem çözme, kabullenme gibi işlevsel ve kaçınma, bastırma, ruminasyon gibi işlevsel olmayan duygu düzenlemelerin ergenlerde depresyon ve kaygı belirtileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde intihar girişiminde bulunmuş, 12-18 yaş grubundan ergenlerle yapılan bir araştırmada, kendini suçlama gibi içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin ve duyguları işlevsel olarak düzenleme yetersizliğinin öz-kıyım davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Kelade, Kasking & Melvin, 2018).

Ruh sağlığı açısından önemli bir işlevi olan duygu düzenleme ile ilgili ilk bilimsel çalışmalarda daha çok öfke, stres, üzüntü gibi olumsuz duyguların azaltılması, daha sonraları ise davranışsal sonuçları dikkate alınarak duyguların işlevsel ya da uyumlu olup olmaması konusuna odaklanılmıştır (Zeman et al., 2006). Bunun yanında duygu düzenlemede yaşla birlikte gözlenen değişimler araştırmaların üzerinde odaklandığı konu alanlarındandır. Duygu düzenlemenin gelişimi ile ilgili bir çok araştırma, çocukluk ve ergenlik dönemi süresince duygu düzenlemenin gelişiminde, ailenin önemli bir rolü olduğunu göstermektedir (Criss, Morris,Ponce-Garcia,Cuı & Sılk, 2016; Freed, Rubenstein, Daryanani, Olino & Alloy, 2016). Alan yazındaki bazı araştırmalar, bebeklik dönemi ve ilk bakım verenlerin duygu düzenlemede önemini vurgulamaktadır. Ancak duygusal değişimlerin yoğun olarak yaşandığı ve duygusal gelişimin devam ettiği ergenlik döneminde de duygu düzenleme gelişimi devam etmektedir (Freed et al., 2016). Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden önemli değişimlerin gözlendiği ergenlik dönemi psikolojik sağlık açısından kritik bir dönemdir. Ergenlik döneminin; duygu değişkenliği, kimlik kazanımı, bağımsızlık yönelimi, ebeveyn gibi yetişkinlerden uzaklaşma ve çatışma yaşanması gibi gelişimsel özellikleri, bu dönemi duygusal ve sosyal açıdan riskli hale getirmektedir (Yöndem & Artan, 2018; Oktan & Şahin, 2010). Bu dönemde bireyler yalnızca şefkat, sevgi gibi olumlu duygularla değil kaygı, korku gibi daha olumsuz olarak nitelendirilebilecek duygularla da sıklıkla karşılaşmaktadır (İnanç, Bilgin & Atıcı, 2004). Özellikle ergenlik döneminin temel duygusal gelişim özelliklerinden olan duygusal değişkenlik ve duygusal tepkisellik, kaygı, depresyon ve hatta intihar eğilimi gibi psikolojik riskleri artırmaktadır (Hare, Tottenham, Galvan,Voss, Glover & Casey, 2008). Bu dönemde gözlenen duygusal değişimler ve buna bağlı çatışma durumlarında, ailenin sergilediği duygusal tepkiler ergenin duygu düzenleme becerilerinin gelişimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu bakımdan ergenlik döneminde işlevsel ya da işlevsel olmayan duyguların ilişkili olabileceği aile özelliklerinin belirlenmesi önemlidir.

Duygu düzenlemenin her ne kadar biyolojik, genetik gibi çok kapsamlı bazı nedenleri olsa da son zamanlardaki çalışmalarda; sosyal bilişsel ve kültürel nedenleri üzerinde daha fazla durulmaktadır. Buna göre duygu düzenlemenin doğuştan gelen bir özellik olmaktan çok, yaşamın erken dönemlerinde bakım veren kişilerle bağlanma ilişkileriyle başlayan, aile ya da akranlarla sosyalleşme sürecinde gelişimsel deneyimlerle edinilen bir özellik olduğu vurgulanmaktadır (Dodge & Garber, 1991; Gross & Munoz, 1995; Zeman et al., 2006). Alan yazındaki araştırma bulgularına ve kuramsal açıklamalara dayanarak, bebeklik döneminde ilk sosyal ve duygusal etkileşimlerin yaşandığı, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde en fazla yaşantı paylaşımının yapıldığı ailenin birtakım özelliklerinin, ergenlerin duygu düzenlemesi üzerinde etkili olabileceği düşüncesi bu

araştırmanın temel varsayımını oluşturmaktadır. Araştırmalar duygu düzenlemenin ve duygu düzenleme ile ilgili ruh sağlığı sorunlarından depresyon (Freed et al., 2016) ve öz kıyımda (Kelade et al., 2018) aile işlevlerinin önemli rolü olduğunu yansıtmaktadır. Diğer yandan ailenin kabul ve desteğinin fazla olmasının ve duygular konusunda ergenlere rehberlik etmesinin ise, öfke ve üzüntü gibi olumsuz sayılabilecek duygularını daha iyi düzenlemelerine (Criss et al., 2016), kendilerini sosyal anlamda daha yeterli görmelerine ve okul ortamında daha az sorun yaşamalarına (Perry et al., 2020) katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Burada aktarılan araştırma bulgularına dayanarak, bu araştırmada; ergenlerde duygu düzenleme demografik bazı özelliklere göre farklılık göstermekte midir ve duygu düzenleme aile desteği ve aile işlevselliği ile ilişkili midir? sorularına yanıt aranması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma katılımcısı ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin, demografik bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesi amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Ayrıca duygu düzenleme becerilerinin aile işlevselliği ve aile desteği ile ilişkisini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.Veri toplama araçları olarak Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Aile Değerlendirme Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde duygu düzenlemenin demografik özelliklere göre incelenmesinde, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. İlişkisel analizler için bootstrap düzeltme tekniği kullanılarak Pearsonkorelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Bolu ili merkez ilçesinde MEB'e bağlı farklı liselerde, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 272'si kadın (%44.4) ve 340'ı erkek (%55.6) olmak üzere toplam 612 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 14 ile 18 arasında değişmektedir (X=16,05, S=,855). Katılımcıların 163 (%26.6)'ü İmam Hatip Lisesi'ne, 158 (%25.8) 'i Anadolu Lisesi'ne, 149 (%24.3) 'u Fen Lisesi'ne ve 143 (%23.3) 'ü Turizm Meslek Lisesi'ne devam etmektedir. Araştırmaya 9, 10 ve 11. sınıfa devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Katılımcıların kişisel bildirimlerine göre sosyoekonomik düzey dağılımına bakıldığında; 23'ünün düşük (%3.8),, 43'ünün yüksek (%7) ve 543'ünün orta (%88.6) sosyoekonomik düzeyde ergenlerden oluşmaktadır

Veri Toplama Araçları

Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği-REQ:

Orijinali The Regulation of Emotions Questionnaire-REQ, (Phillips ve Power,2007; akt.Duy ve Yıldız,2014) olarak geçen ölçek Türkçe'ye Duy ve Yıldız (2014) tarafından uyarlanmıştır ve ergenlerin duygu düzenlemede kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Öz bildirim formatında oluşturulan ölçek, 5'li likert tipi (1- Hiçbir zaman, 5- Her zaman) derecelendirmeye sahip 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmalarında, yapı geçerliğini belirlemek amacı ile Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bir madde dışında ölçeğin maddelerinin orijinal faktör yapısındaki faktörlerde toplandığı ve dört faktörlü yapısını koruduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt faktörleri içeriklerine uygun olarak; içsel işlevsel, içsel işlevsel olmayan, dışsal işlevsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık katsayısı ve test- tekrar test güvenirlik katsayıları ile sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre iç tutarlık katsayısı, içsel işlevsel duygu düzenleme boyutu için .74, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutu için .68, dışsal işlevsel duygu düzenleme boyutu için .59 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme .76 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test uygulaması ile elde edilen korelasyon katsayıları ise içsel işlevsel duygu düzenleme boyutu için .51, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutu için .56, dışsal işlevsel duygu düzenleme boyutu için .52 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme .70 olarak hesaplanmıştır (Duy & Yıldız, 2014). Bu araştırmanın katılımcıları ile ölçeğin yapı geçerliğini yeniden test etmek amacıyla DFA analizi yapılmış, ölçeğin dört faktörlü modelinin araştırma verileri ile iyi uyum sağladığı bulunmuştur(χ^2= 443,79,df=128, RMSEA= 0,063, NFI=0,88, NNFI=0,90, CFI=0,91, IFI=0,91(Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001). Yine bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı içsel işlevsel .76, içsel işlevsel olmayan .71, dışsal işlevsel .71 ve dışsal işlevsel olmayan .74 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği- R:

Öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyini belirlemek amacı ile Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiş ve yine Yıldırım (2004) tarafından revize işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin revize edilmiş halinden yararlanılmış ve yalnızca Aile Desteği alt boyutu kullanılmıştır. Aile Desteği alt boyutu 3'lü likert tipi (1- Bana Uygun, 3- Bana Uygun Değil) derecelendirmeye sahip 20 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekte tersten puanlanan bir madde (17. Madde) bulunmakta ve ölçekten en düşük 20, en yüksek 60 puan alınmaktadır. Puanlar yüksekliği aileden alınan sosyal desteğin azaldığını yansıtmaktadır Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93, Aileden alınan sosyal destek alt boyutu için ise 0.94 olarak raporlaştırılmıştır. Ölçeğin bu araştırmanın katılımcıları ile yapı geçerliğini test etmek amacıyla DFA analizi yapılmış ve araştırma verileri ile iyi uyum sağladığı bulunmuştur (χ^2= 519,81, df=170, RMSEA= 0,056, NFI=0,97, NNFI=0,98, CFI=0,98, IFI=0,98). Ayrıca bu araştırmada ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Aile Değerlendirme Ölçeği:

Ailenin mevcut işlevlerini ne derece yerine getirdiğini değerlendirmeyi ve var olan sorun alanlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan Aile Değerlendirme Ölçeği (Epstein, Bishop &Baldwin, 1983 öz bildirim formatındadır ve cevaplamada dörtlü likert tipi (1- Aynen Katılıyorum, 4- Hiç Katılmıyorum) derecelendirme kullanılmaktadır. Ölçek toplam 60 maddeden ve İletişim, Roller, Problem Çözme, Duygusal Tepki Verebilme, Davranış Kontrolü, Gereken İlgiyi Gösterebilme ve Genel İşlevler olmak üzere yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Bulut (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek yedi alt boyut için ayrı ayrı puanlanmakta ve 12 yaş üstü bireylere uygulanabilmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları olan ergenlerin bildirimine dayalı olarak toplanan verilerle yapılan DFA analizlerinde ölçeğin yedi faktörlü yapısının araştırma verileri ile iyi uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (χ^2= 8358,78, df=1699, RMSEA= 0,075, NFI=0,90, NNFI=0,91, CFI=0,91, IFI=0,91). Aile Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlılık güvenirlik katsayısı bu araştırmada; Genel işlevler.87, Problem çözme .76, İletişim .72, Roller .72, Duygusal tepki verebilme .72, Gereken ilgiyi gösterme . .72 ve Davranış kontrolü alt boyutu için.72 olarak hesaplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu ile katılımcıların; cinsiyeti, yaşı, okul türü, sınıf düzeyi, anne baba birliktelik durumu, ebeveynlerin sağ olup olmaması, ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne/baba eğitim durumu gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Araştırma katılımcısı ergenlerin kişisel bildirimine dayanarak, katılımcıların genel olarak orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeyden ergenler olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmada aile işlevselliği, aileden alınan destek gibi aile ile ilgili özellikler incelendiğinden ergenlerden toplanan bilgilere dayanarak anne ya da babadan biri sağ olmayan ve anne-baba birlikte olmayan yaklaşık 35 veri değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde duygu düzenlemenin demografik özelliklere göre incelenmesinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. İlişkisel analizler için ise, bootstrap düzeltme tekniği ile Pearson korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Aile işlevselliği, ve algılanan aile desteğinin ergenlerde duygu düzenlemeyi ne düzeyde yordadığını test etmek amacıyla duygu düzenlemenin her bir alt boyutu ayrı ayrı yordanan değişken olarak ele alınmış ve aşamalı regresyon analizi yöntemi ile test edilmiştir. Regresyon analizi yapabilmek için bağımlı değişkende artık değerler normal dağılım göstermelidir (Field, 2007). Bu gerekçe ile artık değerler arasındaki uç değerler analizden çıkarılmış ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Normallik testleri sonucunda artıklara ait dağılımın normal dağılım gösterdiği gözlenmiş ve aşamalı regresyon analizi ile yordayıcılığı test edilmiştir.

Bulgular

Araştırma katılımcısı ergenlerin, cinsiyetlerine göre duygu düzenleme alt boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında (Tablo 1), İçsel İşlevsel Olmayan (U=35813,500; Z=-4,809; p<0,05)ve Dışsal İşlevsel alt boyutunda (U=41793,000; Z=-2,054; p<0,05) cinsiyete göre farklılık olduğu ve her iki alt boyutta kız ergenlerin puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Tablo 1.

Duygu Düzenleme Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi (N=612).

Duygu Düzenleme	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	U	Z	p
İçsel İşlevsel	Kız	272	308,73	45632,500	-0,281	0,779
	Erkek	340	304,71			
Dışsal İşlevsel	Kız	272	322,85	41793,000	-2,054	0,040*
	Erkek	340	293,42			
İçsel İşlevsel Olmayan	Kız	272	344,83	35813,500	-4,809	0,000*
	Erkek	340	275,83			
Dışsal İşlevsel Olmayan	Kız	272	292,88	42530,500	-1,713	0,087
	Erkek	340	317,41			

Sınıf düzeyine göre, sadece İçsel İşlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutundan alınan puanların anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (χ^2=13.378; p<0,05) (Tablo 2). Gruplar arası ikili karşılaştırmaların yapıldığı Mann Whitney U testi sonuçlarına göre (Tablo 3) içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi 11. Sınıf düzeyinde öğrenim gören ergenlerin dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrenim gören ergenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları (U=15914,000; Z=-3,760; p<0,05) bulunmuştur.

Tablo 2.

Duygu Düzenleme Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ilişkin Kruskal Wallis H testi (N=611)

Duygu Düzenleme	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
İçsel İşlevsel	9	227	311,26	2,044	0,360
	10	205	291,91		
	11	179	315,46		
Dışsal İşlevsel	9	227	313,82	1,869	0,393
	10	205	292,37		
	11	179	311,69		
İçsel İşlevsel Olmayan	9	227	277,71	13,378	0,001*
	10	205	305,81		
	11	179	342,09		
Dışsal İşlevsel Olmayan	9	227	321,74	4,077	0,130
	10	205	287,58		
	11	179	307,14		

Sd:2; *p<.05

Tablo 3.

İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Alt Boyutundan Alınan Puanların Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi (N-611)

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması	U	Z	p
İçsel İşlevsel Olmayan	9. sınıf	227	207,60	21248,000	-1,563	0,118
	10. sınıf	205	226,35			
	9. sınıf	227	184,11	15914,000	-3,760	0,000*
	11. sınıf	179	228,09			
	10. sınıf	205	182,46	16290,000	-1,900	0,057
	11. sınıf	179	203,99			

Ergenlerde duygu düzenleme alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.

Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi (N=603)

Duygu Düzenleme Alt Boyutları	Anne Eğitim	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
İçsel İşlevsel	İlköğretim	406	288,84	15,465	0,000*
	Lise	137	318,14		
	Üniversite	66	377,15		
Dışsal İşlevsel	İlköğretim	406	299,23	2,404	0,301
	Lise	137	307,65		
	Üniversite	66	334,99		
İçsel İşlevsel Olmayan	İlköğretim	406	318,72	7,806	0,020*
	Lise	137	282,76		
	Üniversite	66	266,80		
Dışsal İşlevsel Olmayan	İlköğretim	406	300,42	1,613	0,446
	Lise	137	321,71		
	Üniversite	66	298,52		

Sd:2

Tablo 4'e göre İçsel işlevsel (χ^2=15.465; p=.000 p<0,05) ve İçsel İşlevsel olmayan (χ^2=7.806; p=.020 p<0,05) duygu düzenleme alt boyutlarından alınan puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur(p<0,05). Anne eğitim düzeyine göre gruplar arası ikili karşılaştırılmaların yapıldığı Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo-5'de sunulmuştur.

Tablo 5.

İçsel İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Alt Boyutundan Alınan Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre İkili Karşılaştırılması

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	U	Z	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	İlköğretim	406	265,41	25137,000	-1,693	0,090
	Lise	137	291,52			
	İlköğretim	406	226,92	9510,500	-3,805	0,000*
	Üniversite	66	295,40			
	Lise	137	95,62	3646,500	-2,246	0,025*
	Üniversite	66	115,25			
	İlköğretim	406	280,16	24496,500	-2,092	0,036*
	Lise	137	247,81			
	İlköğretim	406	242,05	11144,000	-2,198	0,028*
	Üniversite	66	202,35			
	Lise	137	103,95	4253,500	-0,685	0,496
	Üniversite	66	97,95			

Elde edilen sonuçlara göre, annesi üniversite düzeyinde eğitim alan katılımcıların içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların, annesi ilköğretim mezunu olan (U=9510.500; Z=-3.805; p=.000; p<0,05) ve lise düzeyinde eğitim alan ergenlerden (U=3646.500; Z=-2.246; p=.025; p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Diğer yandan, annesi ilköğretim düzeyinde eğitim seviyesine sahip ergenlerin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutundan aldıkları puanların, annesi lise mezunu (U=24496,500; Z=-2.092; p=.036; p<0,05) ve üniversite düzeyinde eğitim seviyesine sahip ergenlerden (U=11144.000; Z=-2.198; p=.028; p<0,05) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Duygu düzenleme alt ölçeklerinden alınan puanların baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Duygu Düzenleme Ölçeği'nden Alınan Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Duygu Düzenleme	Baba Eğitim Düzeyi	N	df	Sıra ortalaması	χ^2	p
İçsel İşlevsel	İlköğretim	239	2	283,26	13,446	0,001*
	Lise	223		303,33		
	Üniversite	151		350,00		
Dışsal İşlevsel	İlköğretim	239	2	289,37	8,352	0,015*
	Lise	223		302,45		
	Üniversite	151		341,62		
İçsel İşlevsel Olmayan	İlköğretim	239	2	307,65	0,535	0,765
	Lise	223		312,06		
	Üniversite	151		298,51		
Dışsal İşlevsel Olmayan	İlköğretim	239	2	305,71	3,071	0,215
	Lise	223		320,94		
	Üniversite	151		288,47		

sd:2, p<.05

Tablo 6'ya göre İçsel İşlevsel (χ^2=13.446; p=.001; p<0,05)ve Dışsal İşlevsel Duygu düzenleme χ^2=8.352; p=.015; p<0,05)alt boyutlarından alınan puanların baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Baba eğitim düzeyine göre ikili karşılaştırmaların yapıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme Alt Boyutundan Alınan Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	U	Z	p
İçsel İşlevsel	İlköğretim	239	224,17	24895,500	-1,230	0,219
	Lise	223	239,36			
	İlköğretim	239	179,10	14124,000	-3,627	0,000*
	Üniversite	151	221,46			
	Lise	223	175,96	14264,000	-2,522	0,012*
	Üniversite	151	204,54			
	İlköğretim	239	226,67	25494,000	0,808	0,419
	Lise	223	236,68			
Dışsal İşlevsel	İlköğretim	239	182,70	14986,000	-2,832	0,005*
	Üniversite	151	215,75			
	Lise	223	177,77	14667,000	-2,124	0,034*
	Üniversite	151	201,87			

Elde edilen bulgulara göre, babası üniversite düzeyinde eğitim alan ergenlerin hem ilköğretim (ve lise düzeyinde eğitim alan ergenlerin hem İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme(U=14124,000; Z=--3.627; p=.000; p<0,05), hem de Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme (U=14986,000; Z=--2.832; p=.005; p<0,05) alt boyutundan aldıkları puanların, babası üniversite düzeyinde eğitim seviyesine sahip katılımcılardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha düşük olduğu bulunmuştur.

Duygu Düzenleme, Aile Desteği ve Aile Işlevselliği Arasında Ilişkilere Yönelik Bulgular

Araştırma katılımcısı ergenlerin duygu düzenleme alt boyutları ile Aile İşlevselliği ve Aile Desteği Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler incelenmeden önce söz konusu değişkenlerden bazıları normal dağılım göstermediğinden Duygu Düzenleme, Aile İşlevselliği ve Aile Desteği Ölçeği'nden alınan puanlar arasındaki ilişkiler yeniden örnekleme tekniği (bootstrap) kullanılarak Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo.8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Duygu Düzenleme, Aile İşlevselliği ve Aile Desteği Ölçeği'nden Alınan Puanlar Arası Korelasyonlar

	İçsel İşlevsel	Dışsal İşlevsel	İçsel İşlevsel Olmayan	Dışsal İşlevsel Olmayan
Aile Desteği	-,179*	-,181*	,352*	,300*
Problem Çözme	-,257*	-,189*	,218*	,207*
İletişim	-,182*	-,146*	,318*	,202*
Roller	-,247*	-,105*	,280*	,290*
Duygusal Tepki Verebilme	-,221*	-,193*	,297*	,238*
Gereken İlgiyi Gösterme	-,171*	-,025	,325*	,338*
Davranış Kontrolü	-,179*	-,061	,233*	,284*
Genel İşlevler	-,213*	-,130*	,372*	,345*

*p<0,05

İçsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme ile aile işlevselliği alt boyutları ve aile desteği arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p<.05). Bunun tam tersine içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme boyutları ile aile işlevselliği alt boyutları ve aile desteği arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Aile işlevselliği ve algılanan aile desteğinin ergenlerde duygu düzenlemeyi yordama gücünü test etmek amacıyla duygu düzenlemenin her bir alt boyutu ayrı ayrı yordanan değişken olarak ele alınmış ve aşamalı regresyon analizi ile aile özelliklerinin duygu düzenleme alt boyutlarını yordayıcılığı test edilmiştir. Aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 9, 10, 11 ve 12'de sunulmuştur.

Tablo 9.

İçsel İşlevsel Duygu Düzenlemeyi Yordayan Aile Özelliklerine İlişkin Aşamalı Regresyon Sonuçları

Model		B	Std. Hata	B	Kısm r	F	p	R	R^2
1	Sabit	17,742	0,358			60,820	0,000	0,303	0,092
	Problem Çözme	-0,222	0,028	-0,303	0,303				
2	Sabit	18,616	0,458			35,445	0,000	0,325	0,106
	Problem çözme	-0,171	0,033	-0,234	0,209				
	Roller	-0,070	0,023	-0,136	0,123				

Yapılan iki aşamalı regresyon analizi sonucunda aile değerlendirme ölçeğinin alt boyutları olan problem çözme ve roller boyutlarından alınan puanların içsel işlevsel duygu düzenleme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (F=35,445, p<0,05). Söz konusu iki değişken içsel işlevsel duygu düzenlemenin yaklaşık %11'ini açıklamaktadır.

Tablo 10.

Dışsal İşlevsel Duygu Düzenlemeyi Yordayan Aile Özelliklerine İlişkin Aşamalı Regresyon Sonuçları

Model		B	Std. Hata	β	Kısmi r	F	p	R	R^2
1	Sabit	13,812	,462			23,597	,000	0,193	0,037
	Duygusal Tepki Verebilme	-0,184	0,038	-0,193	0,373				
2	Sabit	14,544	0,528			15,856	,000	0,222	0,045
	Duygusal Tepki Verebilme	-0,127	0,043	-0,133	0,216				
	Problem çözme	-0,116	0,041	-0,126	0,135				
3	Sabit	13,949	0,570			13,119	,000	0,246	0,064
	Duygusaltepki verebilme	-0,203	0,051	-0,213	0,130				
	Problem çözme	-0,113	0,041	-0,122	0,134				
	Gerekenilgiyi gösterebilme	0,112	0,042	0,131	0,092				
4	Sabit	14,390	0,608			10,941	,000	0,259	0,067
	Duygusaltepki verebilme	-0,185	0,051	-0,193	0,154				
	Problem çözme	-0,070	0,046	-0,076	0,148				
	Gerekenilgiyi gösterebilme	0,134	0,043	0,156	0,096				
	Ailedesteği	-0,053	0,026	-0,107	-0,083				

Yapılan dört aşamalı regresyon analizi sonucunda aile değerlendirme ölçeğinin alt boyutları olan duygusal tepki verebilme, problem çözme, gereken ilgiyi gösterebilme boyutlarından alınan puanlar ve ayrıca aile desteği ölçeğinden alınan puanların dışsal işlevsel duygu düzenleme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (F=10,941, p<0,05). Söz konusu dört değişken dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin yaklaşık %7'sini açıklamaktadır.

Tablo 11.

İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenlemeyi Yordayan Aile Özelliklerine İlişkin Aşamalı Regresyon Sonuçları

Model		B	Std. Hata	B	Kısmi r	F	p	R	R^2
1	Sabit	8,639	,524			98,237	0,000	0,372	0,139
	Genel işlevler	,234	,024	,372	,372				
2	Sabit	7,299	,633			56,905	0,00	0,397	0,157
	Genel işlevler	,156	,032	,248	,196				
	Aile desteği	,110	,030	,185	,147				
3	Sabit	6,666	,666			41,256	0,000	0,411	0,169
	Genel işlevler	,100	,037	,158	,109				
	Aile desteği	,109	,030	,182	,146				
	Gereken ilgiyi gösterme	,147	,050	,142	,118				

Yapılan üç aşamalı regresyon analizi sonucunda aile değerlendirme ölçeğinin genel işlevler ve gereken ilgiyi gösterme alt boyutlarından alınan puanlar ve ayrıca aile desteği ölçeğinden alınan puanların İçsel işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (F=41,256, p<0,05). Söz konusu üç değişken dışsal işlevsel duygu düzenlemenin yaklaşık %17'sini açıklamaktadır.

Tablo 12.

Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenlemeyi Yordayan Aile Özelliklerine İlişkin Aşamalı Regresyon Sonuçları

Model		B	Std. Hata	B	Kısmi r	F	p	R	R^2
1	Sabit	6,224	,442			97,850	0,000	0,373	0,139
	Genelişlevler	0,197	0,020	0,373	0,373				
2	Sabit	5,585	0,478			55,314	0,000	0,394	0,155
	Genelişlevler	0,141	0,026	0,267	0,216				
	Gerekenilgiyi gösterme	0,144	0,043	0,164	0,135				
3	Sabit	4,897	0,565			38,849	0,000	0,403	0,162
	Genelişlevler	0,101	0,031	0,191	0,130				
	Gerekenilgiyi gösterme	0,142	0,043	0,162	0,134				
	Ailedesteği	0,057	0,025	0,115	0,092				
4	Sabit	5,136	0,575			30,323	0,000	0,410	0,168
	Genelişlevler	0,136	0,036	0,258	0,154				
	Gerekenilgiyi gösterme	0,161	0,044	0,184	0,148				
	Ailedesteği	0,060	0,025	0,119	0,096				
	Duygusaltepki verebilme	-0,111	0,055	0-,115	-0,083				

Yapılan dört aşamalı regresyon analizi sonucunda aile değerlendirme ölçeğinin alt boyutları olan genel işlevler, gereken ilgiyi gösterebilme, duygusal tepki verebilme boyutlarından alınan puanlar ve ayrıca aile desteği ölçeğinden alınan puanların dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemenin yaklaşık % 17'sini açıkladığı bulunmuştur (F=30,323, p<0,05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ergenlerde duygu düzenlemenin ele alınan demografik özelliklerden; cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan cinsiyete göre, içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi kızların erkeklere göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyine göre, 11. Sınıf düzeyinde öğrenim gören ergenlerin içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi dokuzuncu sınıf düzeyindekilere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olanların duygularını daha işlevsel düzenleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında araştırmanın bu sonuçlarını destekleyici bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin; 14-18 yaş grubundaki ergenlerle yaptıkları çalışmada Mills vd. (2015) kızların erkeklere göre duygularını daha fazla işlevsel olarak düzenleyebildiklerini bulmuşlardır. Yine bu araştırmanın içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin kız ergenlerde daha yüksek olduğu bulgusu, Garnefski ve Kraaij (2016)'ın 13-16 yaş grubu ergenlerle yaptıkları çalışmada kızların, kendini suçlama ve ruminasyon gibi içşel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ergenlikte beyin gelişimine odaklanan çalışmalar, ergenliğin ilerleyen yaşlarında özellikle kızlarda ön beyinin erkeklere göre daha erken

geliştiği ve buna bağlı olarak duygularını daha işlevsel düzenleyebildikleri tartışmaları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Hatta yetişkinlerde de kadınlarda ön beyinin daha geniş olduğu açıklamaları bulunmaktadır (Ahmed et al., 2015).

Başka bazı araştırmaların, çocukluktan ergenliğe geçiş ile birlikte depresyon, kaygı gibi içsel ve saldırganlık, dürtüsellik özellikleriyle bilinen dışsal davranış problemlerinde artış olduğunu (Ahmed, Bittencourt-Hewitt & Sebastian, 2015) yansıtan sonuçları, bu araştırmanın 11. Sınıf düzeyindeki ergenlerde içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin daha fazla olduğu bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu soncu, ergenlik döneminde kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunların daha fazla gözlendiği bulguları ile de paralellik göstermektedir. Garnefski ve Kraaij (2016) içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve anksiyete ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Crocco vd. (2017) 8-18 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlerle yaptıkları ve çocukluktan ergenliğe geçişte duygu düzenlemeyi inceledikleri araştırmada, özellikle 12-15 yaş dönemindeki ergenlerde daha küçük ya da büyük yaş grubuna göre işlevsel olmayan duygu düzenlemenin arttığını belirtmişlerdir. Ergenlik döneminde duygu düzenleme ile ilgili değişimler ve duygu düzenlemenin gelişimi her ne kadar bu araştırmada odaklanılan bir boyut olmasa da sınıf düzeylerine göre gözlenen bu farklılıklar yaşla birlikte duygu düzenlemede de değişimler olduğunu yansıtmaktadır. Bu araştırmanın anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerde içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenlemenin daha fazla olduğu sonucu ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe ergenlerin duygu düzenlemede daha avantajlı olduklarını yansıtmaktadır. Ayrıca yine aile özelliklerinden; aileden alınan sosyal desteğin, ailenin genel işlevselliğinin ve problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki, ilgi gösterme, davranış kontrolü gibi aile özelliklerinin işlevsel duygu düzenleme boyutları ile ilişkili olduğu sonucu, ebeveyn eğitim düzeyi yüksek olanların duygu düzenlemede daha avantajlı oldukları bulgusu ile örtüşmektedir. Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson (2007, s. 364) çocuklarda duygu düzenlemenin gelişiminde ailenin önemli etkisinin olduğunu belirtmiş ve aile etkisini üçlü bir model ile açıklamıştır. Buna göre; 1)çocuğun ebeveynin duygu düzenlemesini gözlemlemesi ve model alması, 2) ebeveynin çocuğun duygularına verdiği tepkiler ve duygularına rehberlik yapması gibi çocuğun duygularına yönelik ebeveyn uygulamaları ve 3) bağlanma, ebeveynlik tutumu, duygu ifadeleri ya da aile ilişkileri gibi ailenin duygusal ikliminin çocukların duygu düzenlemesini etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin, çocuk kendini ebeveynine yakın ve güvende hissettiğinde, duygularını daha özgürce ifade edecek ve duygu düzenlemesi daha etkili olacaktır. Benzer şekilde çocuğunun duygusal durumunu anlayan ve bunu dikkate alarak davranan ebeveyn, sıcak ve ilgili davranışlar yanında; kuralların, beklentilerin ve sınırların açık olduğu, olumlu ebeveyn tutumlarının olduğu aile ortamları sunarak, çocuk ya da ergenin duygularını sosyal olarak kabul görecek şekilde duygularını ifade etmesine ve dolayısıyla duygusal olarak kendini daha fazla güvende hissetmesine olanak sağlayacaktır. Ebeveynlerin günlük yaşamda 'sinirlisin evet ama ısırmaya hayır' gibi bir tepki ile çocukların uygun olan ve olmayan duygu ifade yöntemlerini geliştirmelerinde önemli bir role sahiptir (Morris, Crisis, Silk & Houltberg, 2017). Son zamanlarda alan yazında sıklıkla kullanılan duygu sosyalleştirmenin, çocuk ve ergenlerin duygularını küçümsemek yada cezalandırmak yerine duygularını kabul ederek ve duyguya rehberlik yaparak duygu düzenlemelerinin desteklenebileceği kabul edilmektedir (Criss et al., 2016). Perry vd. (2020),öfke, saldırganlık gibi dışşallaştırılmış davranış problemi gösteren çocukları boylamsal olarak inceledikleri bir çalışmada, annelerin çocuklarının olumsuz duygularını kabul edici bir tutum sergilediğinde, çocukların duygu düzenleme becerilerinin işlevsel olarak geliştiği bulunmuştur.. Ayrıca aynı çalışmada yaklaşık 10 yaşlarındaki duygu düzenleme becerilerinin, ergenlikte özellikle okul ortamında gözlenen olumlu sosyal yeterliklerle de ilişkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, 7-15 yaşları arasındaki çocuk ve ergenlerle yapılan bir diğer çalışmada, aile desteğinin öfke düzenleme ve olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Houltberg, Morris, Cui, Henry & Criss, 2016). Yine ebeveynlerin çocuklarını kabul edici tutumlarının, yakın ilişki kurmalarının ve duygusal destek sunmalarının duygu düzenlemeyi olumlu yönde etkilediği , içsel ya da dışsal davranış problemlerini azalttığı yönünde araştırma sonuçları bulunmaktadır (Morris et al., 2017). Kelada vd. (2018) ise, aile işlevselliği ile içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinden olan ve aynı zamanda öz kıyım davranışları ile ilişkilendirilen kendini suçlama arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır. Karaer ve Akdemir (2019) 12-17 yaşında ve internet bağımlılığı problemi olan ve olmayan ergenleri karşılaştırdıkları araştırmada,, internet bağımlılığı problemi olanların duygularını tanıma, düzenleme ve aleksitimi ile de ilişkilendirilen sözel ifadelerinde duygusal netlik konusunda daha fazla zorlandıklarını ve sosyal desteklerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın ve başka araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, duygu düzenlemede ailenin önemli bir rolü olduğu, hatta duygu düzenlemenin sosyal yeterliklerle, çocukluk ve ergenlik dönemi davranış problemleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak aile özellikleri yanında ergenin başka sosyal ortamları, kişilik özellikleri gibi bazı özelliklerinin de duygu düzenlemede etkili olduğunu dikkate almak gerekir.

Araştırma sonuçlara dayanarak ergenlerde duygu düzenlemenin gelişimi ve desteklenmesine yönelik bazı öneriler sunulabilir. Araştırmanın cinsiyet ile ilgili bulguları göz önünde bulundurularak, kadın ergenler için depresyon kaygı gibi içsel; erkek ergenler için ise öfke, karşı gelme, saldırganlık gibi dışsal duygu ifadeleri ile ilgili düzenlemelerde daha fazla desteklenmeleri gerektiği önerilebilir.. Diğer yandan 11. sınıf düzeyindeki ergenlerde içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin arttığı bulgusuna dayanarak, lise döneminde okullarda akademik başarıyı arttırmaya yönelik akademik destek hizmetlerine ek olarak duygu düzenleme gibi duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik destek hizmetlerinin sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveyn eğitim düzeyinin ergenlerin duygu düzenleme becerilerini etkileyen bir özellik olduğu dikkate alınarak, eğitim düzeyi düşük, hatta sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ebeveynlere yönelik, ergenlerle etkili iletişim becerileri geliştirici nitelikte eğitimler verilmesinin yararlı olacağı önerilmektedir.

Kaynakça

Ahmed, S.P., Bittencourt-Hewitt, A. & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation in adolescence. Developmental Cognitive Neurocience, 15, 11-25. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006

Brenning, K. M., & Braet, C. (2013). The emotion regulation model of attachment: An emotion-specific approach. Personal Relationships, 20(1), 107-123. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01399.x

Cracco, E., Goossens, L. & Braet, C.(2017). Emotion regulation across childhood and adolescence: Evidence for a maladaptive shift in adolescence. European Child and Adolescent Psychiatry, 26(8), 909-921. https://doi.org/10.1007/s00787-017-0952-8

Criss, M.M, Morris, A.S, Ponce-Garcia,E, Cuı,L. & Sılk, J.S. (2016). Pathways to adaptive emotion regulation among adolescents from low-income families. Family Relations, 65(3), 517-529. https://doi.org/10.1111/fare.12202

Dodge, K. A. & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garberand & K. A. Dodge (Eds), The development of emotion regulation and dysregulation(pp. 3-14). Cambridge: University Press.

Freed,R.D., Rubenstein,L.M, Daryanani, I., Olino,T. M. & Alloy, L.B. (2016). The relationship between family functioning and adolescent depressive symptoms: The role of emotional clarity. Journal of Youth Adolescence, 45(3), 505–519. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0429-y

Garnefski, N. & Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. Cognition and Emotion, 32(7), 1401-1408. https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1232698

Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2(2), 151-164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Hare, T.A, Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H.U., Glover,G.H. & Casey, B.J. (2008). Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during and emotional go-nogo task.Biological Psychiatry, 63(10), 927-934. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2008.03.015

Houltberg, B. J., Morris, S. A., Cui, L., Henry, C. S. & Criss, M. M. (2016). The role of youth anger in explaining links between parenting and early adolescent prosocial and antisocial behavior. Journal of Early Adolescence, 36(3), 297-318. https://doi.org/10.1177/0272431614562834

İnanç, Y. B., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2004). Çocuk ve ergen gelişimi, gelişim psikolojisi. Adana: Nobel Kitabevi.

Karaer, Y., & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. Comprehensive Psychiatry, 92, 22–27. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2019.03.003

Kelade, L.,Hasking, P. & Melvin,G. (2018). Adolescent NSSI andrecovery: The role of family functioning and emotion regulation. Youth & Society,50(8), 1056-1077. https://doi.org/10.1177/0044118X16653153

Mills, P., Newman, Em F., Cossar, J., & Murray, G. (2015). Emotional maltreatment and disordered eating inadolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. Child Abuse and Neglect, 39, 156-166. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.05.011

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. Social Development, 16(2), 361-388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Morris, A.S., Crisis,M.M., Silk,J.S. & Houltberg ,B.J.(2017). The ımpact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence.Chid Development Perspectives,11(4), 233-238. https://doi.org/10.1111/cdep.12238

Oktan, V. & Şahin, M. (2010). Examination of the relationship between the body image and selfesteem of female adolescents. International Journal of Human Sciences, 7(2), 543-556.

Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2020). Maternal socialization of child emotion and adolescent adjustment: Indirect effects through emotion regulation. Developmental Psychology, 56(3), 541-552. https://doi.org/10.1037/dev0000815

Phillips, KF.V. & M. J. Power, M.J.(2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. Clinical Psychology and Psychotherapy, 14(2), 145–156. https://doi.org/10.1002/cpp.523

Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2016). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. Journal of Youth and Adolescence, 46(2), 261-276. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0

Schäfer,J.Ö,, Nauman,E.., Holmes,E.A., Tuschen-Caffier, B. & Samson,C.(2016).Emotion Regulation Strategies in Depressive and Anxiety Symptoms in Youth: A Meta-Analytic Review. Journal of Youth and Adolescence, 46(2), 261-276. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0

Sümer, N. (2000). Yapisal esitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.

Tabachnick, B. G., & Fidel, L.S. (2001). Using multivarite statistics. Fourth Edition, MA: Allyn ve Bacon, Inc.

Yöndem, Z. D. & Eren Artan, A. (2018). Ergenlik, İçinde A. Güngör Aytar (Ed), Gelişim psikolojisi (ss:160-203). Ankara: Hedef CS.

Zeman, J.,Casano,M.,Perry-Parrish,C. ve Stegall,S. (2006) Emotion regulation in children and adolescents. Developmental and Behavioral Pediatrics, 27(2), 155-168. https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014

Ergenlerde Kovid-19 Korkusu ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Serkan Cengiz, MEB, Türkiye, srkn_cngz_25@hotmail.com

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, adem.peker@atauni.edu.tr

Öz

Bu çalışmada ergenlerin covid-19 korku düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyete göre covid-19 korkusu ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinde farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 1354 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, % 37.4' nün erkek (n=506), % 62.6' sının (n=848) kız olduğu görülmektedir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, covid-19 korku ve sosyal medya bağımlılık ölçekleri kullanılmıştır. Ergenlerin covid-19 korku düzeyleri ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki için Pearson korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca covid-19 korku puanlarının sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı ilişkisi ise basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile covid-19 korku düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saplamak için Bağımsız Gruplar İçin t-testi analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu analizleri gerçekleştirmek için SPSS-22 istatistik analiz programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin covid-19 korkusu ile sosyal medya bağımlılıkları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre covid-19 korku düzeyi puanlarının sosyal medya bağımlılık düzeylerini düşük düzeyde anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucunda kızların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla covid-19 korkusu yaşadığı belirlenmiştir. Sosyal medya bağımlılığı puanlarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kovid-19, sosyal medya, ergen

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the relationship between adolescent's covid-19 fear levels and social media addictions, and to determine the differentiation status of covid-19 fear and social media addiction levels by gender. The study group of the research consists of 1354 students studying in 9th, 10th, 11th and 12th grades in Erzurum city center. When the distribution of students according to their genders is examined, it is seen that 37.4% are boys (n = 506) and 62.6% (n = 848) are girls. Personal information form, covid-19 fear and social media addiction scales were used to collect the data. Pearson correlation analysis method was used for the relationship between covid-19 fear levels of adolescents and social media addiction levels. In addition, the predictive relationship of covid-19 fear scores on social media addiction was tested by simple linear regression analysis. The t-test analysis method for Independent Groups was used to determine whether students' social media addiction levels and covid-19 fear levels differ significantly by gender. SPSS-22 statistical analysis program was used to perform these analyzes. As a result of the research, it was found that there was a low and positive significant relationship between students' fear of kovid-19 and their social media addiction. According to the simple linear regression analysis results, it was revealed that covid-19 fear level scores predicted social media addiction levels at a low level significantly. In another result of the study, it was found that girls experienced a higher level of covid-19 fear than boys. It was observed that there was no significant difference in social media addiction scores.

Keywords: Covid 19, social media, adolescent

Giriş

Sosyal medya ve platformları, internet tabanlı uygulamalar arasında sahip olduğu geniş faaliyet alanları ile birlikte her geçen gün daha fazla kullanıcı kazanmaktadır. Safko ve Brake (2009) çalışmasında sosyal medyayı; resim, ses, video gibi içerikleri sunmaya yarayan uygulamalar bütünü olarak tanımlamıştır. Sosyal medya uygulamaları farklı zamanlarda teknolojik gelişmelere bağlı olarak farklı isim ve içeriklerle kullanıcıları karşısına çıksa da yaşamın bütün bölümünde insanların kullandığı temel sosyal etkileşim aracıdır. Geniş coğrafyalara yayılarak insanların sağlık yönünden olumsuz etkilenmesine neden olan salgın hastalık dönemleri de sosyal medya kullanımının en sık olduğu dönemler arasında yer almaktadır (Househ, 2016; Odlum & Yoon, 2015;).

İlk olarak Aralık ayında, Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış olup ve hemen sonraki iki ay içinde dünya çapında bir salgın haline gelen covid-19 hastalığı insanların sadece fiziksel sağlık durumlarını değil ruh sağlığı durumlarını da olumsuz etkilemiştir (Wu & McGoogan, 2020). Sosyal medya uygulamaları bu pandemi döneminde de bireysel psikolojik sağlığı ve toplumsal psikososyal refahı korumak, geliştirmek adına yararlı birçok hizmeti kullanıcılarına sunmaktadır. Okulların covid-19 ile mücadele kapsamında kapanması sonrası zamanın çoğunu evde geçiren öğrenciler bu süreçte oyun oynamak, arkadaşlarla etkileşim kurmak, video izlemek, güncel olaylar hakkında bilgi edinmek üzere kullanılan sosyal platformlarda daha fazla vakit geçirmektedir (Chan et al. 2020). Ancak bu uygulamalar üzerinden karşılaştıkları hastalığa yönelik olumsuz görüntüler, salgına yönelik abartılı ve yanlış bilgiler gençlerde covid-19 hastalık korkusunu artırmaktadır (Lin, 2020). Yine resmi olmayan kurum ve kişiler tarafından sosyal medya platformlarında covid-19 hastalığı hakkında yapılan bu tarz bilgilendirme ve görsel içerikli paylaşımlar bireyde var olan covid-19 hastalık korkusunu artırmakta, farklı psikolojik sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu tip olumsuz duygular karşısında birçok genç kurtuluşu yine sosyal medya uygulamalarında aramaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin covid-19 korkusu ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyete göre covid-19 korku düzeylerinde farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada ergenlerin covid-19 korkusu ve sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Araştırma yöntemi olarak, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişkenin birbiri üzerindeki etkisini açıklamaya yarayan tarama modeline ilişkisel tarama modeli denilmektedir (Büyüköztürk, 2015).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum il merkezinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 1354 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Dağılımları.

Değişken	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kız	848	62.6
	Erkek	506	37.4
	Toplam	1354	100
Yaş	14	34	2.5
	15	296	21.9
	16	445	32.9
	17	579	42.7
	Toplam	1354	100
Sınıf düzeyi	Hazırlık	12	.90
	9.sınıf	182	13.4
	10.sınıf	350	25.8

Değişken	Özellik	N	%
	11.sınıf	374	27.6
	12.sınıf	436	32,2
	Toplam	1354	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, covid-19 korku ölçeği ve ergenlere yönelik sosyal medya bağımlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek formlara ait bilgiler aşağıda bulunmaktadır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri hakkında bilgi alabilmek adına oluşturulan formdur.

Covid-19 korku ölçeği

Kovid-19 korku ölçeği Satıcı, Göçet-Tekin, Deniz ve Satıcı (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipi, yedi madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .90'dır. Bu araştırma için Cronbach Alpa değeri .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin lise öğrencileri için geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda standardize edilmiş faktör yük değerlerinin .52 ile .80 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin t değerlerinin 19,81 ila 34.47 arasında farklılaştığı gözlenmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri değerleri (x2/sd= 5,27; NFI = .99; CFI = .99; RFI = .98; IFI=.99; AGFI= .97, GFI= .98; SRMR = .017; RMSEA = .055; CI(RMSEA)=.019-.053 ölçeğin doğrulandığını işaret etmektedir. Sonuç olarak covid-19 korkusu ölçeğinin ergenler için doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpa iç tutarlık değeri .87 olarak saptanmıştır.

Sosyal medya bağımlılık ölçeği

Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen sosyal medya bağımlılığı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi, dokuz soru ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .90'dır. Bu araştırmada Cronbach's Alpa değeri .82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ergenlerin, cinsiyete göre covid-19 korku düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t testi uygulanmıştır. Ergenlerin, covid-19 korku düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile saptanmıştır. Ayrıca covid-19 korku düzeyinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı ilişkisi ise basit regresyon analizi ile test edilmiştir. Analizler için SPSS-22 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normallik varsayımını karşılayıp karşılanmadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Normallik Dağılımları.

Değişken	N	Aritmetik Ortalama İstatistik	S.s İstatistik	Basıklık İstatistik	S.H.	Çarpıklık İstatistik	S.H
Covid-19 korkusu	1354	16.42	6.93	-.45	.13	.56	.07
Sosyal medya	1354	17.96	6.79	1.16	.13	1.08	.07

Tablo 2'de verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Covid-19 korku düzeylerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -.45 ile .56, sosyal medya bağımlılığına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin 1.16 ile 1.08 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler araştırma değişkenlerinin normal dağıldığını göstermektedir.

Bulgular

Öğrencilerin Covid-19 Korku Düzeyleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Ergenlerin covid-19 korku düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Covid-19 Korku Düzeyi ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonucu.

Değişken	Sosyal medya bağımlılığı
Covid-19 korkusu	.17*
N	1354

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, ergenlerin covid-19 korku puanları ile sosyal medya bağımlılık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin covid-19 korkusu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı ve pozitif yönde düşük bir ilişki (r1354=.17, p<.05) olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin covid-19 korku puanlarının artması durumunda sosyal medya bağımlılık puanlarının artacağı söylenebilir.

Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ergenlerin covid-19 korkularının sosyal medya bağımlılıklarını yordayıp yordamadığına ilişkin basit regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizi bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.

Covid-19 Korku Düzeyinin Sosyal Medya Bağımlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu.

Değişken	**B**	**Standart Hata**	**β**	**t**	**p**
Sabit	15.31	.47		32.70	
Covid-19 Korkusu	.16	.03	.17	6.15	.000

R=.17, R2=.03, F(1-1352)=37.85, p<.05

Tablo 4 incelendiğinde ergenlerin covid-19 korku düzeylerinin, sosyal medya bağımlılıkları üzerinde pozitif yönlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (R=.17, R2=.03, F (1-1352) =37.85, p<.05). Elde edilen bulgular covid-19 korkusunun problemli sosyal medya kullanımı üzerindeki varyansın % 3'ünü açıkladığı ve dolayısıyla ergenlerin covid-19 korku düzeylerinin artması durumunda sosyal medya bağımlılık düzeylerinin artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Covid-19 Korku Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin covid-19 korku düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler için t testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Covid-19 Korku Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.

Değişken	Cinsiyet	N		S.s	t	p
Covid-19 Korkusu	Erkek	506	14.33	6.7	8.80	.00
	Kız	848	17.67	6.8		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin covid-19 korku düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir (t1354= 8.80, p<.05). Diğer bir ifade ile kızların covid-19 korkusu erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler için t testi analiz sonuçları aşağıda Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.

Değişken	Cinsiyet	N		S.s	t	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Erkek	506	18.21	6.89	-1.03	.31
	Kız	848	17.81	6.72		

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (t1354= -1.03, p>.05).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ergenlerin cinsiyetlerine sosyal medya bağımlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenirken, cinsiyetlerine göre covid-19 korkusu arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kızların ortalama puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Zhou et al. (2020) pandemi sürecinde 12-18 yaş arasındaki kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla covid-19 kaygısını yaşadığı belirlenmiştir. Başka bir araştırmada kızların covid-19 korkusunu erkeklere göre daha fazla yaşadığını ve depresyon risk faktörlerinin daha yüksek olduğunu belirtilmiştir (Liu, Gayle, Wilder-Smith & Rocklöv, 2020). Kız öğrenciler erkeklere göre olumsuz bazı yaşantılardan duygusal olarak daha fazla etkilenebilmektedir. Pandemi döneminde de; hastalığa bağlı olarak sevilen birisinin kaybı, okulların kapanmasına bağlı olarak yakın arkadaşlara duyulan özlem, pandeminin olumsuz etkilerinden ekonomik koşullarda bozulma ve bunun aileye yansıması gibi bazı yaşantılar olumsuz duygulara yol açabilmektedir.

Yine araştırma bulgu sonuçları arasında ergenlerde cinsiyete göre sosyal medya bağımlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ergenlerin sosyal medya kullanımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği elde edilmiştir (Barker 2009; Okumuş, 2018; Toraman, 2013). Bu sonuçların araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın bir diğer

sonucunda, ergenlerin covid-19 korkusu ile sosyal medya bağımlılık düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan basit regresyon analizi sonucunda covid-19 korkusunun sosyal medya bağımlılığının %3'ünü açıkladığı görülmüştür. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Kırık ve Özkoçak (2020) covid-19 pandemi döneminde artan korkulara bağlı olarak, öncesinde oynanan sanal oyunlara ayrılan vakitte artış olduğunu belirtmiştir. Hamilton, Nesi ve Choukas-Bradley (2020) pandemi sürecinde artan korku ve kaygıların ergenlerde hem diğer duygusal sorunlara hem de problemli sosyal medya kullanımına yol açtığını belirtmiştir. Ghos, Dubey, Chatterjee ve Dubey (2020) sosyal medya uygulamalarında akranlarına göre daha fazla vakit geçiren ergenlerin pandemiye bağlı olumsuz duyguları daha yoğun yaşadığını tespit etmişlerdir. Benzen bir araştırmada Calhoun ve Gold (2020) covid-19 hastalığına yönelik sosyal medyadan öğrenilen yanlış bilgilerin hastalığa yönelik korkuları daha çok artırdığını belirtmiştir.

Tüm dünyayı ilgilendiren covid-19 hastalığına yönelik haberlere çocuk ve ergenler sosyal medya platformlarında sıkça rastlamaktadır. Hastalığa yönelik karşılaşılan haberlerin içerik ve görüntüleri de ergenlerin duygu ve düşüncelerini olumsuz etkilemektedir. Duygu ve düşünce olarak kendini iyi hissetmek isteyen ergen çareyi sosyal medya uygulamalarında veya sanal oyunlarda daha fazla vakit geçirerek aramaktadır. Kendini güvende ve mutlu hissetmek isteyen genç aslında sosyal medya uygulamalarına bağımlı hale gelmektedir. Böylece bu süreç ergenler adına kısır bir döngü haline dönüşmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur;

- Ailelerin çocuklarına sosyal medyayı doğru kullanım konusunda bilgiler vermesi önerilebilir.
- Pandemi döneminde gençlerin uyuma ve uyanma saatlerinde bir rutin oluşturmaya çalışılması faydalı olabilir.
- Covid-19 hastalığına yönelik yanlış bilgilerin sosyal medya da oluşturduğu risk durumundan bahsederek sosyal medyayı dikkatli kullanmak teşvik edilebilir.
- Ergenlerin covid-19 hastalık endişelerine yönelik açıklayıcı olunması gerekirse bu konuda profesyonel yardım almaları sağlanabilir.

Kaynakça

Barker, V. (2009). Older adolescents motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. Cyberpsychology and Behavior, 12(2), 209-213.

Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Chan, J. F., Yuan, S., Kok, K. H., To, K. K., Chu, H., Yang, J., et al. (2020). A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-person transmission: A study of a family cluster. The Lancet Psychiatry, 395(10223), 514-523,

Dubey, S., Dubey, M. J., Ghosh, R., & Chatterjee, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. Minerva Pediatrica, 72(3), 226-235

Hamilton, J. L., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2020). Teens and social media during the COVID-19 pandemic: Staying socially connected while physically distant. PsyArXiv Preprints,1-35.

Househ, M. (2016). Communicating Ebola through social media and electronic news media outlets: A cross-sectional study. Health Informatics Journal, 22(3), 470-478

Kırık, A. M. & Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (covid-19) pandemisi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(45), 133-154.

Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). Social Health and Behavior, 3(1), 1.

Odlum, M. & Yoon, S. (2015). What can we learn about the Ebola outbreak from tweets?. American Journal of Infection Control, 43(6), 563-571

Okumuş, V. (2018). Çocuklarin sosyal medya kullanimlari ile ebeveyn tutumlari arasindaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal bilimler enstütisi, İstanbul.

Özgenel, M., Canpolat, Ö. & Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (esmbö): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6, 629–662

Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. International Journal of Mental Health Addiction

Toraman, M. (2013). İnternet bağımlılığı ve sosyal ağ kullanım düzeylerinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Wu, Z. & McGoogan, J.M. (2020). Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (covid-19) outbreak in China: summary of a report of 72 314 cases from the chinese center for disease control and prevention, JAMA, 323(13), 1239-1242.

Zhou, P., Yang, X. L., Wang, X. G., Hu, B., Zhang, L., Zhang, W & Chen, H. D. (2020). A pneumonia outbreak associated with a new coronavirus of probable bat origin. Nature, 579(7798), 270-273.

Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Affetme

Hayrunnisa ÖZGÜR, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, hayrunnisaozgur@gmail.com

Jale Eldeleklioğlu, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, eldelek@uludag.edu.tr

Öz

Günümüzde bireyselleşmenin ve bunun sonucunda da yalnızlaşan bireylerin sayısının artmasıyla beraber, kişilerarası ilişkilerin iyileştirilmesi ve niteliğinin arttırılması önem kazanmıştır. Bireyin yaşamı boyunca kurduğu ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği, yaşam doyumu ve mutluluk gibi önemli unsurlar üzerinde etkilidir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin, bireyin hayatı boyunca kurduğu ilişkiler üzerinde beşikten mezara etkisi olan bağlanma stilleri ile affetmenin alt boyutları olan kendini, başkasını ve durumu affetme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesine devam eden 170 (%63) kadın ve 101 (%37) erkek olmak üzere toplam 271 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada İlişki Ölçekleri Anketi (Sümer & Güngör, 1999) ve Heartland Affetme Ölçeği (Bugay ve Demir, 2010) kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlerin arasındaki ilişkileri çözümlemek için Bağlantısal Yöntem kullanılmış olup, verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde güvenli bağlanma stili ile affetmenin bütün alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuşken, başkasını affetme düzeyi ile kayıtsız bağlanma stili, durumu affetme düzeyi ile de korkulu bağlanma stili arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Saplantılı bağlanma stili ile affetmenin herhangi bir alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar literatür çerçevesinde incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma Stilleri, Affetme, Üniversite Öğrencileri

Abstract

Today, with the increase of individualization and the number of individuals who become lonely as a result, improving interpersonal relationships and increasing their quality have gained importance. Relationships that an individual establishes throughout his life and the quality of these relationships are effective on important factors such as life satisfaction and happiness. In this context, the purpose of this study is to examine the relationships between the attachment styles of university students that have an effect from cradle to grave on the relationships that the individual has established throughout his life and the levels of forgiveness of himself, someone else and the situation, which are sub-dimensions of forgiveness. The study group of the research consists of a total of 271 students, 170 (63%) female and 101 (37%) male, attending Bursa Uludağ University. Relationship Scales Questionnaire (Sümer & Güngör, 1999) and Heartland Forgiveness Scale (Bugay & Demir, 2010) were used in the study. The Connective Method was used to analyze the relationships between the variables discussed in the study, and the Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used in the analysis of the data. In the analyzes, positive and significant relationships were found between secure attachment style and all sub-dimensions of forgiveness, while negative significant relationships were found between the level of forgiveness of others and dismissive attachment style, and the level of forgiveness of the situation and fearful attachment style. No significant relationship was found between the obsessive attachment style and any sub-dimension of forgiveness. These results have been analyzed within the framework of the literature.

Key Words: Attachment Styles, Forgiveness, University Students

Giriş

Bağlanma stilleri, kişilerarası ilişkileri ele alan çalışmalarda, bireylerin gerek kendilerine gerekse de diğerlerine karşı nasıl bir tutum içerisinde olacaklarını öngörmemize sağlam bir temel sunması bakımından

sıklıkla ele alınan bir konudur. Bağlanma kuramına göre yaşamın başlangıcında birincil bakım sunan kişiyle bebek arasında yaşanan deneyimler, yetişkin yaşamındaki ilişkilere rehber görevi gören "içsel çalışan modeller""in oluşmasına temel oluşturmaktadır. (Bowlby, 1969). Bowlby'e göre bu modeller iki ana bileşene sahiptir. Bunlardan ilki olan benliğe ilişkin model, bireyin bağlanma figürleri tarafından sevilmeye ve ilgilenilmeye değer olup olmadığına yönelik kendisiyle ilgili algılarını içermektedir. Diğerlerine ilişkin modelde ise kişi için önemli olan diğer bireylerin güvenilirliği ya da bireyi kabul ediciliği ile ilgili inançları yer almaktadır (Bowlby,1973). Benliğe ait model kişinin ilişkide oynayacağı rolü oluşturmasını sağlarken diğerlerine ilişkin model, gelecekteki ilişkilerde diğerlerinin nasıl davranacağına ilişkin temel inançları şekillendirir (Hazan & Shaver, 1994). İçsel çalışan modeller kavramı, çocuklukta edinilen ilişki örüntülerinin, bireyin gelecek yaşamındaki ilişkilerini hangi yollarla belirlediğini açıklamak için kullanılmıştır (Shaver & Mikulincer, 2008).

Ainsworth ve arkadaşları (1978), Bowlby'nin kuramının sayıltılarını sınadıkları deneysel çalışmalarının sonucunda bağlanmayı üç ana örüntü içerisinde tanımlamışlardır. Bunlar güvenli, kaygılı/ kararsız ve kaçınan bağlanma stilleridir. Bartholomew & Horowitz (1991) ise geliştirdikleri ölçme aracı ile bu üçlü sınıflandırmayı benliğe ve başkalarına ilişkin modelleri ekleyerek genişletmişler ve bağlanma stillerini 4 temel grupta tanımlamışlardır. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, olumlu benlik ve diğerleri algısına sahip olmaktadırlar. Kendilerini sevilmeye ve ilgilenilmeye değer görürken diğerlerini destekleyici, güvenilir ve iyi niyetli olarak algılamaktadırlar. Saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin benliklerine ilişkin algıları olumsuzdur ancak başkalarını olumlu algılar ve onları sevilmeye daha çok layık görürler. Aşırı bağımlı ve tutarsız bir takım kişilik özellikleri gösterirler. Korkulu bağlanma stiline sahip bireylerin benliklerine ilişkin algıları da diğerlerine ilişkin algıları da olumsuzdur. Diğerleriyle yakınlık kurmak istemelerine rağmen reddedilmekten korkmaları, yakın ilişkilerden kaçınmalarına neden olur. Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireylerin benliklerine ilişkin algıları olumluyken diğerlerini olumsuz algıladıkları bir tutuma sahiptirler. Kişilerarası ilişkilere girmek ve diğerleriyle etkileşim içerisinde olmak bu bireylere gereksiz ve önemsiz görünmektedir.

Bağlanma kavramının bebeklikte oluşan ve yetişkinlikte etkilerini gösteren bir yapı olması nedeniyle birçok araştırmada farklı değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. İlişki doyumu ve işle ilgi iyi olma (Towler, J. & Stuhlmacher, 2013), cinsel istismar ve depresyon (Canton- Cortes, Cortes & Canton, 2015), evlat edinilmiş ergenlerin ailelerine yakınlıkları (Grant- Marsney & Grotevant, Sayer, 2015), karar verme stilleri ve beş faktör kişilik özellileri (Deniz, 2011), uyku düzeni (Adams, Stoops & Skomro, 2014) bu değişkenlere örnek olarak verilebilir.

Son yıllarda pozitif psikoloji kavramının öne çıkması ile beraber alanda ele alınan klasik konular, pozitif psikolojiye ilişkin değişkenlerle beraber ele alınmaya başlanmıştır. Pozitif psikoloji kapsamında ele alınan affetme konusu da yurt dışında özellikle din alanında eski bir konu olsa da yurt içinde son dönemde ele alınan önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. 90'lı yıllardan bu yana özellikle dikkat çeken affetme kavramının tanımı ile ilgili farklı görüşler ve açıklamalar bulunmaktadır (Wade & Worthington, 2005). Al- Mabuk, Enright ve Cardis (1995), affetmeyi suç işleyen kişiye karşı olumsuz duyguların, düşüncelerin ve davranışların üstesinden gelip, bunların olumluları ile yer değiştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Freedman ve Enright (1996), affetmeyi suç işleyen kişiye karşı hissedilen kızgınlıktan isteyerek vazgeçme ve ona karşı merhamet ve iyilik duygularının arttırılması olarak tanımlamışlardır. McCullough, Worthington ve Rachal (1997) ise kavramı, suçluya ilişkin öç alma isteğinin ve olumsuz duyguların azaldığı, ona karşı hissedilen uzaklaşma ve soğuma duygularının giderilmesi ve yaptığı hataya rağmen onunla uzlaşma ve iyi niyetin artması şeklinde tanımlamışlardır.

Affetme, bizi haksız yere inciten birine karşı, hak etmediği merhamet, cömertlik ve sevginin hissedilmesi sonucu; dargınlıktan, olumsuz yargılardan ve ona karşı kayıtsız tutumdan gönüllü olarak vazgeçmedir (Enright v& H.D.S.G, 1991). Bu tanımlamada, incitilen kişinin haksız yere mağdur olduğu ve zorlama veya mecburiyet olmadan affetmeyi tercih ettiği vurgusu yapılmıştır. İncitilen kişinin tutumunun, duygu, düşünce ve davranışı kapsadığı belirtilmiş ve affetmenin kendisine karşı yapılan davranıştan bağımsız gerçekleştiği vurgulanmıştır.

Affetme ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, kavramı açıklamak için affetmenin ne olduğunun tanımlanmasında farklılıklar olması sebebiyle araştırmacıları affetmenin aslında ne olmadığının ve hangi kavramlardan farklı olduğunu açıklamaya sevk etmiştir. Örneğin McCullough ve Witvlet (2002), affetme kavramının suçlu kişinin dilediği özrün kabul edilmesinden, yaptığı hatayı hoş görmekten, incitici davranışını mazur görmekten, yaptığı hatayı unutmaktan ve hatalı davranışı inkar etmekten farklı olduğunu belirtmişlerdir.

McCullough ve Worthington (1994) çalışmalarında affetmenin bireye sağladığı yararlara dikkat çekmişler ve affetmenin, olumsuz duyguların azalması, psikolojik iyi olmanın sağlanması, kişisel gücün oluşması, bozulan

ilişkilerde uzlaşma sağlanması ve kronik ağrı ve kardiyovasküler problemlerin azalması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Korrenans, Van Lange, Ouwerkerk ve Kluwer (2003) affedilen kişinin özelikle eş gibi yakın bir bireyin olmasının, psikolojik iyi olma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Affetme, ilişkiler üzerinde büyük bir pozitif etkiye sahiptir; kırgınlıkların onarımını sağlaması ve negatif duygulanımı azaltmasıyla, uyumun artmasına yardımcı olmaktadır (McCullough, 2000). İncitilmiş kişi ve suçu işleyen arasındaki ilişkinin onarılmasına yardım eder ve bu durum affeden kişinin diğer ilişkilerine de yansıyabilir (Arata, 2002). Eğer birey aileden birini affedebilirse, hayatındaki diğer kişileri affetme konusunda daha güçlü ve donanımlı bir hale gelebilir. Thoresen, Harris ve Luskin (2000)'e göre suçluluk duygusunu, depresyonu, düşmanlığı, suçlamayı ve olumsuz duyguları azaltması nedeniyle affetmenin, genel sağlık ve iyi olma üzerinde olumlu bir etkisi vardır.

Affetmeyi açıklayan değişkenler değerlendirildiğinde empati, birçok araştırmacı tarafından affetme sürecinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Enright & H.S.D.G., 1996, Worthington, 1998, Enright & Fitzgibbons, 2000). Bugay (2010) tarafından yapılan araştırmada ruminasyon, utanç, başkaları tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik ve telafi edici davranışların, affetme için önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Suçlu kişinin özür dilemesi ve pişmanlığını dile getirmesi de affetmeyi etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Rowe & Halling, 1998). İçerisinde bulunulan ilişkinin kişi için önemi de onun affedicilik düzeyini etkilemektedir (Rusbult, Verette, Whitney, Slovik & Lipkus, 1991).

Affetme ve bağlanma stilleri beraber ele alındığında, özellikle içsel çalışan modeller neticesinde oluşan benlik ve diğerleri ile ilgili düşünceler, bireyin karşılaştığı olaylarda kendisinin ve diğerlerinin nasıl davranacağına ilişkin bir çerçeve sunması açısından önemlidir. Bu anlamda bağlanma stilleri ve affetme arasında önemli bağlantılar olduğu düşünülmektedir. Her iki kavram da güven oluşturma, iletişim, empati, duygu düzenleme gibi benzer noktaları içermektedir (Burnette, Taylor, Worthington & Forsyth, 2007). Affetme süreci, bireyin kendisine ve suçlu olan kişiye karşı psikolojik değişimlere odaklanmaktadır (Kachadourian, Fincham & Davila, 2004) bu nedenle affetme kavramını içsel çalışan modeller temelinde ele almak anlaşılması adına önemlidir.

Bağlanma stillerinin affetme davranışı üzerindeki etkisinden bahsederken, bu stillerin bireye ne gibi özelikler kazandırdığı önem kazanmaktadır. Yapılan sınıflandırmalara göre güvenli bağlanan bireyler olumlu kendilik ve diğerleri algısına sahiptirler. Saplantılı bağlanan bireyler olumsuz kendilik ve olumlu diğerleri algısına sahip iken kayıtsız bağlanana bireyler olumlu kendilik algısı ve olumsuz diğerleri algısına sahiptirler. Korkulu bağlanan bireylerin ise hem kendilik hem de diğerleri algıları olumsuzdur (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bu bağlamda değerlendirildiğinde güvenli bağlanan bireylerin kendilerine ve başkalarına karşı daha affedici olmaları beklenirken korkulu bağlanma stiline sahip bireylerin gerek kendilerine gerekse başkalarına karşı daha az affetme eğilimi gösterecekleri beklenmektedir. Saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin kendilerine karşı daha az affedici, kayıtsız bağlanan bireylerin ise diğerlerine karşı daha az affedici olmaları beklenmektedir. Literatür çalışmaları da bunu desteklemektedir.

Tangney, Fee, Reinsmith ve Lee (1999), çalışmalarında güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin, affetme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Davidson (2000) üniversite öğrencilerinin affetme düzeyleri ve sahip oldukları bağlanma stilleri üzerine yaptığı çalışmasında, güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin diğer üç bağlanma stiline sahip olan bireylere göre affetme düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla beraber kayıtsız bağlama stiline sahip öğrencilerin korkulu bağlananlara göre affetme düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Kachadourian, Fincham ve Davila (2004), romantik partnerleri tarafından incitilmiş bireylerin bağlanma ve affetme ilişkilerini ele almışlar ve güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin partnerlerine karşı affetme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bununla beraber Harris (1998) yaptığı çalışmada bağlanma stilleri ve affetme arasında bir ilişki bulamamıştır fakat örnekleminin genel lise öğrencileri olmasından dolayı bulgusunun genellenemeyeceğini belirtmiştir. Luebbert (2000) bağlanma stillerinin, kendini, başkasını ve durumu affetme düzeylerinin yordayıcısı olduğunu bulmuş ve güvenli bağlanan bireylerin diğer bağlanma stillerine sahip bireylere göre kendini ve başkalarını affetme konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Webb, Call, Chickering, Colburn ve Heisler (2006), bağlanma stilleri ve kendini affetme, diğerlerini affetme, durumu affetme ve toplam affetme puanları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin tüm affetme türlerinde daha yüksek puan aldıklarını bulmuşlardır. Korkulu ve saplantılı bağlanma stili ile affetme türleri arasında negatif bir ilişki olduğunu, kayıtsız bağlanma stilinin ise diğerlerini affetme ile negatif ilişki içinde olduğunu ve diğer affetme türleri ile herhangi bir ilişki içinde olmadığını bulmuşlardır.

Yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde güvenli bağlanma stiline sahip bireylerin benlik saygılarının yüksek, yeterli otonomiye sahip, diğerleriyle yakınlık kurmaktan korkmayan, stres durumlarında aileleri ve arkadaşlarıyla iletişime geçebilen kişiler (Bartholomew & Horowitz, 1991) olarak tanımlanmalarının sonucu affetme düzeylerinin de yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Bağlanma stilleri ve affetmeyi birlikte ele alan çalışmalara, kişilerarası çatışmalardan sonra yaşanan affetme üzerinde bağlanma stillerinin rolü (Lawler- Row, Younger, Piferi & Jones, 2006), güvensiz bağlanma ve depresif semptomlar üzerinde ruminasyon, empati ve affetmenin rolü (Burnette, Davis, Green, Worthington & Bradfield, 2009), alçakgönüllülük, minnettarlık ve affetmenin yordayıcıları olarak bağlanma ve dayanıklılık (Dwi Wardani, Bollinger, Marks, Steele, Dooin, Wod, Hook & Davis, 2014), affetmeye yatkınlık ve evlilik doyumunda bağlanma stillerinin rolü (Sohrabi, Aghapour & Rostami, 2013),bağlanma ve affetme üzerinde öfke ruminasyonunun etkisi (Burnnette, Taylor, Worthington & Forsyth, 2007), affetme ve sağlık üzerinde bağlanmanın rolü (Lawler- Row, Hyatt- Edwards, Wuensch & Karremans, 2011) örnek olarak verilebilir.

Bu bağlamda ele alındığında bireylerin sahip oldukları bağlanma stilleri, günlük yaşamlarında gerek iş yerlerinde gerekse de özel yaşamlarında içerisinde bulundukları ilişkilerde gösterdikleri tutumlar ve davranışlar açısından son derece önemlidir. Bireyin olumlu yönlerini öne çıkarmayı amaçlayan pozitif psikoloji çerçevesinde ele alınan konulardan biri olan affetme kavramına ilişkin tutumu da bireyin ilişki kalitesini arttıran unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada beraber ele alınan bağlanma ve affetme kavramlarının birbiri ile ilişkili olduğu yapılan birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın amacı, bireyin yaşamında önemli unsurlar olduğu düşünülen affetme ve bağlanma konularının ilişkisinin Türk kültürü üzerindeki bağlamını ele almaktır.

Yöntem

Araştırmada güvenli, saplantılı, korkulu ve saplantılı bağlanma stilleri ile lendini, başkasını ve durumu affetme düzeyi arasındaki ilişkileri çözümlemek için Bağlantısal Yöntem kullanılmış olup, verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır

Katılımcılar

Bu çalışmaya Bursa Uludağ Üniversitesinin farklı bölümlerine devam eden 271 öğrenci, uygun örneklem yöntemi ile seçilerek katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 170 'i kadın (%63), 101'i ise (%37) erkektir ve yaş ortalamaları 21,23'tür. Katılımcıların 38'i (%14) Psikoloji Danışma ve Rehberlik, 62'si (%22.9) İngilizce Öğretmenliği, 31'i (%11.4) Almanca Öğretmenliği, 97'si (%35.8) Edebiyat ve 43'ü (%15.9) Uluslararası İlişkiler bölümlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Heartland Affetme Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin affetme düzeylerini ölçmek amacıyla Thompson, Snyder, Hoffman, Michael, Rasmussen ve Billings (2005) tarafından geliştirilen Heartland Affetme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 1 (beni hiç tanımlamıyor) ve 7 (beni tamamıyla tanımlıyor) olmak üzere 7'li likert tipi ve 18 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin kendini, başkalarını ve durumu affetmek olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için yapılan çalışmalar sonucunda, test tekrar test katsayısı kendini affetme alt ölçeği için .83, başkasını affetme için .72, durumu affetme alt boyutu için .73 ve toplam puan için .77 olarak hesaplanmıştır. Cronbach α katsayıları da sırasıyla .75, .78, .79 ve toplam puan için .86 olarak rapor edilmiştir.

Heartland Affetme Ölçeğinin, Türk örneklemine uyarlama çalışmaları Bugay ve Demir (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach α iç tutarlılık katsayısı kendini affetme alt ölçeği için .64, başkalarını affetme alt ölçeği için .79 ve durumu affetmek alt ölçeği için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için Cronbach α değeri ise .81 olarak hesaplanmıştır.

İlişki Ölçekleri Anketi

Araştırmada öğrencilerin bağlanma stillerini belirlemek amacıyla Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından oluşturulan İlişki Ölçekleri Anketi kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipidir ve güvenli, korkulu, saplantılı

ve kayıtsız olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığının .41 ile .70 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Türk örneklemine uyarlaması Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmıştır ve test-tekrar güvenirliği sonuçlarına göre aynı bağlanma stilleri arasındaki korelasyonlar .54 ile .78 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .27 ile .61 arasında değişmektedir (Sümer & Güngör, 1999).

Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri çözümlemek adına yapılan analizlerde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1.

Değikenlere İlişkin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
Kayıtsız Bağlanma	1						
Korkulu Bağlanma	.431**	1					
Güvenli Bağlanma	-.220**	-.394**	1				
Saplantılı Bağlanma	-.389**	-.145*	.024	1			
Kendini Affetme	-.043**	-.173**	.188**	.023	1		
Başkasını Affetme	-.163**	-.112	.122*	.081	.196**	1	
Durumu Affetme	-.053	-.172	.158**	.013	.489**	.440**	1

** p<.001 * p<.05

Değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak adına yapılan Korelasyon Analizinde, kendini affetme düzeyi, güvenli bağlanma ile pozitif yönde ve anlamlı (r= .19), korkulu bağlanma ile negatif yönlü ve anlamlı (r= -.17) ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Başkasını affetme düzeyinin, güvenli bağlanma ile pozitif yönlü ve anlamlı (r= .12), kayıtsız bağlanma ile negatif yönlü ve anlamlı (r= -.16) şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Durumu affetmenin ise, güvenli bağlanma ile pozitif yönde ve anlamlı (r= .16) ve korkulu bağlanma ile de negatif yönlü ve anlamlı (r= -.17) bir biçimde ilişkili olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları bağlanma stilleri ile kendilerini, başkasını ve durumu affetmeleri arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, güvenli bağlanma stili ile affetmenin bütün alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p<.05). Bu bulgulara göre güvenli bağlanma stiline sahip öğrenciler, yaşadıkları olumsuz olaylar sonucunda kendilerine, başkasına ve yaşadıkları duruma karşı daha affedici olmaktadırlar. Bu bulgular başka araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Webb, Call, Chickering,Colburn ve Heisler (2006) çalışmalarında aynı şekilde güvenli bağlanma ile affetmenin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde Kachadurian, Fincham ve Davila (2004), güvenli bağlanan bireylerin yaşadıkları çatışma durumlarında romantik eşlerini daha çok affetme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Lawler- Row, Younger, Piferi ve Jones (2006) ise çalışmalarında güvenli bağlanan bireylerin affetme ve affetmeyi sürdürme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın bulgularından bir diğeri ise korkulu bağlanma stili ile kendini ve durumu affetme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler ortaya çıkarken (p<.05); başkasını affetme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla beraber kayıtsız bağlanma stili ile başkasını affetme arasında negatif yönlü ve anlamlı

bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular kuramsal olarak beklenen niteliktedir. Korkulu bağlanma stilline sahip bireylerin kendilerini ve diğerlerini olumsuz olarak algılamakta ve sevilmeye değer nitelikte görmemektedirler (Sümer & Güngör, 1999) bu nedenle yaşadıkları olumsuz durumlar sonucunda kendilerine ve genel olarak duruma karşı affedici olamadıkları düşünülmektedir. Kayıtsız bağlanma stiline sahip bireyler ise kendi benliklerini olumlu olarak algılarken, diğerlerini sevilmeye layık görmez ve onlara güvenmezler (Bartholomew & Horowitz, 1991). Kayıtsız bağlama stiline sahip bireylerin diğerlerine karşı olan bu algılamaları, araştırmada çıkan negatif yönlü ve anlamlı sonucu açıklamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre saplantılı bağlanma stili ile affetmenin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu kuramsal olarak beklenmeyen bir sonuçtur. Saplantılı bağlanma stiline sahip bireylerin kendilerini sevilmeye değer görmemelerinden dolayı özgüvenleri düşüktür ve terk edilmekten korkarlar (Kart, 2002) bu nedenle kendilerini affetme düzeylerinin negatif yönlü çıkması beklenmektedir. Aynı zamanda bu bağlanma stiline sahip bireyler, diğerlerini sevilmeye daha layık görürler ve bu nedenle onları yüceltirler ve memnun etmek adına çok çaba sarf ederler (Bartholomew & Horowitz, 1991). Bu özelliklerinden dolayı diğerleriyle yaşadıkları olumsuz olaylar sonucunda onlara ve duruma karşı daha affedici olmaları beklenmektedir. Ancak bu araştırmanın bulguları bu bilgiyi desteklememektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, korkulu, saplantılı ve kayıtsız bağlanma stilleri ile affetmenin alt boyutları arasında bulunan ilişkileri, yapılan araştırmalar ışığında değerlendirmek, diğer çalışmalarda bağlanmanın genel anlamda güvenli ve güvensiz bağlanma olarak ele alınmasından dolayı zorlaşmaktadır. Burnette, Taylor, Worthington ve Forsyth (2007), bu çalışmalarından biridir ve bağlanma ve affetme arasındaki ilişkide öfke ruminasyonunun aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre güvenli bağlanan bireylerin daha yüksek affetme puanlarına sahip oldukları ve güvensiz bağlanan bireylerin ise daha düşük affetme puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Lawler-Row, Hyatt- Edwards, Wuensch ve Karremans (2011) bağlanmanın, affetme ve sağlık üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, affetmenin ortaya çıkmasında ve devam ettirilmesinde, bağlanmanın güven ve iletişim bileşenlerinin pozitif etkisini bulmuşlardır. Bazı araştırmalarda ise bağlanma ve affetme arasındaki ilişki incelenirken Hazan ve Shaver 'ın (1987) tanımladıkları güvenli, kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri ile çalışılmıştır. Kachadorian, Fincham ve Davila (2004), olumsuz diğerleri algısına sahip olan kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin diğerlerine karşı daha az affedici olduklarını bulmuşlardır. Aynı bulgu Mikulincer, Shaver ve Slav'ın (2006) çalışmalarında da ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu çalışma ve önceki çalışmaların sonuçları dikkate alındığında, psikolojik danışma sürecinde danışanların affetmeyle ilgili sürece getirdikleri sorunları, bağlanma stilleri ışığında ele almak yararlı olabilir. Sağlıklı ilişkilerin sürdürülmesi açısından önemli bir unsur olan affetmenin, erken çocukluk ilişkileri sonucunda oluşan bağlanma stilleri ile değerlendirilmesi danışma sürecinde, danışmanlara yol gösterici olabilir. Bu şekilde danışanlara gelecekte daha sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme yönünde yardımcı olunabilir.

Yapılan bu araştırma, tek bir üniversiteden örneklem alınması ve sadece affetme ve bağlanma stillerini ele alması açısından birtakım sınırlılıklara sahiptir. Gelecek araştırmalara daha büyük bir örneklemle çalışılması ve cinsiyet, minnettarlık, empati gibi değişkenlerle değerlendirme yapılması daha güvenilir bulgulara ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Adams, C. G., Stoops, M. A. V & Skomro, R. P. (2014), "Sleep Tight: Exploring the Relationship Between Sleep and Attachment Style Across the Life Span". Sleep Medicine Review, 18, 495- 507.

Ainsworth, M. D S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Al-Mabuk, R. H., Enright, R. D. & Cardis, P. A. (1995). "Forgiveness Education With Parentally Love-Deprived Late Adolescents". Journal of Moral Education, 24, 427-444.

Arata, C. M. (2002). "Child Sexual Abuse and Sexual Revictimization". Clinical Psychology: Science & Practice, 9, 135–164.

Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991) "Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model", Journal of Personality and Social Psychology, 61, 226-244.

Bowlby, J. (1980), Loss, Attachment and Loss: 3, New York Basic Books.

Bowlby, J. (1973), Seperation: Anxiety and Anger, Attachment and Loss: 2, New York, Basic Books.

Bretherton, I. (1992), "The Origins Of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth" Developmental Psychology, 28, 779- 775.

Bugay, A. (2010), Kendini Affetmeyi Yordayan Sosyo- Bilişsel, Duygusal, Davranışsal Faktörlerin İncelenmesi. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Burnette, J. L., Taylor, K., Worthington, E.L., Jr. ve Forsyth, D. R. (2007). "Attachment Working Models and Trait Forgivingness: The Mediating Role of Angry Rumination". Personality and Individual Differences, 42, 1585-1596.

Canton- Cortes, D., Cortes, M. R. & Canton, J. (2015). "Child Sexual Abuse, Attachment Style and Depression: The Role of Characteristics of Abuse". Jornal of ınterpersonal Violence, 30 (3), 420- 436.

Davidson, L. L. (2000), Forgiveness and Attachment in College Students, Doctoral Thesis, University of Wyoming.

Deniz, M. E. (2011). "An İnvestigation Of Decision Making Styles And The Five Factor Personality Traits With Respect To Attachment Styles". Educational Sciences: Theory & Practice, 11 (1), 97-113.

Enright, R. D. & the Human Development Study Group. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.) Handbook of moral behavior and development (VoI. 1, 123-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000). Helping Clients Forgive: An Empirical Guide for Resolving Anger and Restoring Hope. Washington, DC US: American Psychological Association.

Freedman, S. R. & Enright, R. D. (1996), "Forgiveness as an İntervention Goal with Incest Survivors". Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64, 983-992

Grant Marsney, H. A., Grotevant, H. D. & Sayer, A. G. (2015). "Links Between Adolescents' Closeness to Adoptive Parents and Attachment Style in Young Adultood". Family Relations, 64, 221- 232.

Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do. New York: Free Press.

Hazan, C. & Shaver, P. (1987). "Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process". Journal of Personality and Social Psychology, 52, 511-524

Hazan, C. & Shaver, P.R. (1994a), "Attachment as an Organizatioal Framework for Research of Close Relationships", Psychological Inquiry, 5(1), 1- 22.

Kachadourian, L. K., Fincham, F. & Davila, J. (2004). "The Tendency to Forgive in Dating and Married Couples: The Role of Attachment and Relationship Satisfaction". Personal Relationships, 11, 373–393.

Karen, R. (1994). Becoming Attached: Unfolding the Mystery of The Infant-Mother Bond and Its Impact on Later Life. New York: Warner Books.

Karremans, J. C., Van Lange, P. A. M., Ouwerkerk, J. W. & Kluwer, E. S. (2003). "When Forgiveness Enhances Psychological Well-Being: The İnfluence of Interpersonal Commitment". Journal of Personality and Social Psychology, 84, 1011-1026.

Kart, N. M. (2002). Yetişkin Bağlanma Stillerinin Bazı Bilişsel Süreçlerle Bağlantısı: Sağlık Personeliyle Yapılan Bir Çalışma. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Luebbert, M. C. (2000). Attachment, Psychosocial Development, Shame, Guilt, And Forgiveness. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 60(8-B), 4234.

Lawler-Row, K., Younger, J., Piferi, R. & Jones, W. (2006). "The Role of Adult Attachment Style in Forgiveness Following an Interpersonal Offense". Journal of Counseling & Development, 84(4), 493-502

Lawler Row, K. A., Hyatt- Edwards, L., Wuensch, K. L. & Karremans, J. C. (2011). "Forgiveness and Health: The Role of Attachment. Personal Relationships, 18 (2), 170-183.

McCullough, M.E. & Worthington, E.L., Jr. (1994a). "Encouraging Clients to Forgive People Who Have Hurt Them: Review, Critique, and Research Prospectus". Journal of Psychology and Theology, 22, 3-20.

McCullough, M., Worthington, E. & Rachal, K. (1997). "Interpersonal Forgiving In Close Relationships". Journal of Personality and Social Psychology, 73(2), 321-336.

McCullough, M. E. (2000). "Forgiveness as Human Strength: Theory, Measurement, and Links to Well-Being". Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 43-55.

McCullough, M. E. & Witvliet, C. V. O. (2002). The Psychology Of Forgiveness. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 446-458). New York: Oxford University Press.

Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Slav, K. (2006). "Attachment, Mental Representations of Others, and İnterpersonal Gratitude and Forgiveness Within Romantic Relationships". In M. Mikulincer & G. S. Goodman (eds.), Dynamics of romantic love (pp. 190-215). New York: Guilford Press.

Rowe, J. O. & Halling, S. (1998) "Psychology of Forgiveness: Implications for Psychotherapy" in R. Valle (Ed.) Phenomenological Inquiry in Psychology: Existential and Transpersonal Dimensions, New York; Plenum, pp. 227-246

Rusbult, C. E., Verette, J., Whitney, G. A., Slovik, L. F. & Lipkus, I. (1991). "Accommodation Processes in Close Relationships: Theory and Preliminary Empirical Evidence". Journal of Personality and Social Psychology, 60, 53-78.

Shaver, P.R. & Mikulincer, M. (2008), "Attachment Theory And Attachment Styles" Handbook Of Individual Differences, 2- 43.

Simpson, J. A., Rholes, W. S. & Phillips, D. (1996). "Conflict in Close Relationships: An Attachment Perspective". Journal of Personality and Social Psychology, 71, 899-914.

Sohrabi, R., Aghapour, M. & Rostami, H. (2013). "Inclination to Forgiveness andMarital Satisfaction Regarding to Mediator Attachment Styles' Role". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84, 1622-1624.

Sümer, N. & Güngör, D. (1999), "Çocuk Yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi", Türk Psikoloji Dergisi, 14 (44), 35-58.

Tangney, J., Fee, R., Reinsmith, C., Boone, A. L. & Lee, N. (1999). Assessing Individual Differences in The Propensity to Forgive. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston.

Thoresen, C. E., Harris, A. H. S. & Luskin, F. (2000). Forgiveness and Health: An Unanswered Question. In M. E. McCullough, K. I. Pargament, & C. Thoresen (Eds.), Forgiveness: Theory, Research, and Practice (pp. 254–280). New York: Guilford Pres

Towler, A. J. & Stuhlmacher, A. F. (2013). "Attachment Styles, Relationship Satisfaction, and Well-Being in Working Women". Journal of Social Psychology, 153, 279-98.

Wade, N.G. & Worthington, E.L., Jr. (2005). "In Search Of A Common Core: Content Analysis Of İnterventions To Promote Forgiveness". Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 42, 160–177.

Webb, M., Call, S., Chickering, S. A., Colburn, T. A. & Heisler, D. (2006). "Dispositional Forgiveness And Adult Attachment Styles". Journal of Social Psychology, 146(4), 509-512.

Worthingtn, E.L.Jr. (1998), Dimensions of Forgiveness : A Research Approach. Templeton Foundation Press

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Kurslarında Karşılaştıkları Sorunlar

Erdoğan ERDAL, Bozkır Halk Eğitimi Merkezi, Türkiye, erdogan_erdal@hotmail.com

Öz

1928-2019 yılları arası birçok defa okuma yazma seferberliği ilan edilmiştir. Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Ali Okulları çalışması, Ulusal Eğitime Destek Projesi, Ana Kız Okuldayız Kampanyası ile ulusal düzeyde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalara, okuma yazma bilmeyen yüz binlerce kişinin katılımı sağlanmış; okullarda, gezici eğitim merkezlerinde, mahallelerde cezaevlerinde, kahvehanelerde okuma yazma bilmeyen bireylere eğitimler verilmiştir. Nicel olarak birçok okuryazar birey sayısına ulaşılmış olsa da, verilen okuma yazma kurslarının etkiliği ve niteliği konusunda tartışma bitmemiş, farklı öğretim yöntem ve metotlarına rağmen %100 okuma oranına tarihsel süreçte ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuma yazma kurs programlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın problemi, okumaz yazmazlık oranının yetişkin bireylerde yüksek bir seviyede olması, bununla beraber okuma yazma kurs programlarında gerçekleştirilen değişiklikle beraber Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Kurs Programının yetişkin eğitimi konusunda; yaşam becerileri, matematik becerileri ve okuryazarlık becerilerini karşılamada yetersiz kalmasıdır. Çalışmada; gönüllü sınıf öğretmenlerinin katılımı ile nitel araştırma modeli uygulamış olup, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin kurslar ile ilgili bireysel bakış açıları ortaya koyulmaya çalışılmış, okuma yazma kurslarının daha etkili bir biçimde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair görüşler ifade edilmiştir. Sonuç olarak okuma yazma kurslarının modül süresi yeterli değildir. Kazanımların yetişkinlerin gelişimsel düzeylerine göre güncellenmesi gerekmektedir. Ayrıca kurs ortamlarının öğretim iklimini sağlamada yetersiz olduğu ve kurs veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi konusunda eğitim almadıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, yazma, okuryazarlık.

Abstract

Literacy mobilization was declared many times between 1928-2019. Studies were carried out at the national level with the Ali Schools study of the Turkish Armed Forces, the National Education Support Project, and the Mother Girls School Campaign. Hundreds of thousands of people who are illiterate have participated in these studies; Illiterate individuals were trained in schools, mobile education centers, neighborhoods, prisons and coffeehouses. Although the number of literate individuals has been reached quantitatively, the debate on the effectiveness and quality of the literacy courses has not ended, and despite different teaching methods and methods, 100% reading rate has not been reached in the historical process. The purpose of this study is to reveal the opinions of classroom teachers about the problems they encounter in the implementation of literacy course programs. The problem of the study is that the rate of illiteracy is at a high level among adult individuals, however, with the change in the literacy course programs, in the adult education of the Intensive Basic Level Program; inability to meet life skills, mathematical skills and literacy skills. Study; A qualitative research model was applied with the participation of volunteer classroom teachers, and a semi-structured interview form was used. Teachers' individual perspectives on the courses were tried to be revealed, and opinions were expressed on how literacy courses could be carried out more effectively. As a result, the module duration of literacy courses is not sufficient. The acquisitions should be updated according to the developmental levels of adults. In addition, it was concluded that the course environments were insufficient to provide the teaching climate and that the teachers who gave courses did not receive training in adult education.

Keywords: Reading, writing, literacy.

Giriş

Örgün eğitim dışında kalan, örgün eğitim kurumları ile herhangi bir şekilde bağı olmayan yetişkin bireylerin eğitim etkinliklerini gerçekleştirdikleri, öğretim ihtiyaçlarını karşıladıkları tüm faaliyet alanları yetişkin eğitimi içerisinde yer almaktadır (Tekin, 1982). Yetişkinlere yönelik verilen eğitimler genel olarak örgün eğitim dışı faaliyetler olarak gerçekleşmektedir. Örgün eğitimin dışında gerçekleşen bu faaliyetler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yaygın eğitim içerisinde yer almaktadır. Yaygın eğitimin, devamlı eğitim, halkın eğitimi, yaşam boyu öğrenme, hizmet içi eğitim, okul dışı öğrenme gibi farklı tanımları yapılmıştır. Yaygın eğitimin, aynı zamanda toplumsal kalkınmaya vurgu yapan diğer bir yanı mevcuttur (Yıldırım, 1996, 5). Yaygın eğitim çalışmaları ise MEB'e bağlı eğitim kurumları olan Halk Eğitimi Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri ile yürütülmektedir. Halk Eğitimi Merkezleri'nde gerçekleştirilen yetişkin eğitimleri; okuma yazma kursları, sosyal ve kültürel kurslar, mesleki ve teknik kurslar olarak üç kategori içerisinde yer almaktadır. Ayrıca yetişkinlere verilen temel beceriler ise okuma-yazma, temel matematik ve yaşam becerileri olarak üç ana kategori içerisinde bir araya gelmektedir. Yetişkin eğitiminde ise ana beceri okuma yazma olarak ön plana çıkmaktadır (Yıldız, 2010, 30). Okuryazarlık becerisi, matematik ve yaşam becerileri ile bir bütünlük oluşturmaktadır. Günümüz dünyasında gerçekleşen küreselleşme ile birlikte okuryazarlık medya okuryazarlığı, sosyal medya okuryazarlığı gibi farklı tanımlamalara doğru evirilmekle birlikte bireyin mevcut yaşam becerilerini ve toplumsal becerilerini etkilemektedir.

Okuryazarlık; kişilerin mevcut yönlerinin gelişimlerini destekleyen yapısal bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma ile bu imkânlar gelişmekte, yazma ile iletişim kalıcı hale gelebilmektedir. Yaşam içerisinde duygularımızı, anladıklarımızı ve düşüncelerimizi yazı yoluyla ifade edebilme; yazma davranışını açıklamaktadır. Yazıların çözümlenip anlamlı bir bütün olarak zihnimizde şekillenmesi ise okumayı tanımlar. Yazma davranışı ve okuma davranışı dört dil becerisi içerisinde yer almaktadır. Konuşma nasıl bir dil becerisi olarak kişinin kendini ifade edebilmesini sağlıyorsa, yazma becerisi de aynı işlevsel özelliğe sahiptir. Yazma becerisi diğer dil becerilerinden farklı bir birikimle ortaya çıkmakta, okuma ve yazma becerisinin bir arada gelişim göstermesini gerektirmektedir (Demirel, 1996).

Okuma ve yazma seferberlikleri ile okuryazarlık çalışmaları başlamış, ilk olarak 1928 yılında Latin harflerine geçilmesi ile ülke genelinde okuma yazma seferberliği çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar kıraathaneler, cezaevleri, köyler, gezici eğitim merkezleri ve askeri kışlalar başta olmak üzere devam etmiştir. İlkokul mezunu olanların öğretmen olarak görevlendirilmesi, askerliğini çavuş olarak yapan erlerin eğitim içerisinde yer almasıyla daha çok kişiye erişilmeye çalışılmıştır. 1930'lu yıllara gelindiğinde A-B Dershaneleri ile çalışmaların devamı sağlanmıştır. Atatürk'ün doğumunun yüzüncü yılında büyük çaplı bir başka seferberlik çalışması ilan edilmiş, 3.974.979 kişi bu kurslara katılmıştır. 1990'lı yıllarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okuryazar oranının arttırılması ile ilgili tekrar çalışmalar başlatılmış, 86.000 erkek ve 64.000 kadın bu eğitimler içerisinde yer almıştır. 2000'li yıllarda Ana-Kız Okuldayız Kampanyası gerçekleştirilmiştir. 2018 yılında ise Cumhurbaşkanlığı Okuma Yazma Seferberliği ilan edilmiş, Yoğunlaştırılmış Düzey Okuma Yazma Programı yürürlüğe konulmuştur (www.meb.gov.tr). Millet Mektepleri'nin kurulduğu 1 Kasım 1928'den beri ülke genelinde 1928, 1960, 1971, 1981, 2001 ve 2007, 2018 yıllarında ulusal düzeyde birçok seferberlik düzenlenmiştir. Sadece bakanlıklar kanalı ile değil gönüllü kuruluşlar, vakıflar, belediyeler vasıtasıyla yerel düzeylerde çalışmaların çerçevesi genişletilmiştir. Dezavantajlı birey olarak, kırsalda yaşayan kadınlara yönelik özendirici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kadınlara yönelik okuryazarlık programlarına öncelik verilmesine rağmen, okuryazarlık oranının en düşük grubu kadınlar oluşturmaktadır. Nicel olarak birçok okuryazar birey sayısına ulaşılmış olsa da, verilen okuma yazma kurslarının etkiliği ve niteliği konusunda tartışma bitmemiş, farklı öğretim yöntem ve metotlarına rağmen %100 okuma oranına tarihsel süreçte ulaşılamamıştır. Ülkemizde 2 milyon 198 bin olan okumaz-yazmaz nüfus bulunmakla birlikte diğer ülkelerden farklı olarak ortaya çıkan veri, okuryazar olmayanların % 85,2'sinin kadın olmasıdır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018). Okuma yazma kursları 1. ve 2. Kademe Okuma Yazma Kurs Programı olarak uygulanmakta, bu eğitimleri başarı ile tamamlayanlar ise ilkokul mezunu olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi, ses yöntemi ve karma öğretim metotları uygulanmış, günümüzde ise en kısa zamanda öğretim amaçlanarak eklektik yöntem uygulanmaya devam etmiştir.

Araştırmanın problemi, okumaz yazmazlık oranının yetişkin bireylerde yüksek bir seviyede olması, bununla beraber okuma yazma kurs programlarında gerçekleştirilen değişiklikle beraber Yoğunlaştırılmış Temel Düzey Kurs Programının yetişkin eğitimi konusunda; yaşam becerileri, matematik becerileri ve okuryazarlık becerilerini karşılamada yetersiz kalmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuma yazma kurs programlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar hakkında görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaca uygun olarak aşağıdaki alt sorunlara cevap aranmıştır:

1-Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma kurslarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2-Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma kurslarında karşılaştıkları sorulara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan sorularla elde edilmiştir. Betimsel analiz tekniği ile öğretmenlerin görüşleri sonucunda elde edilen veriler yorumlanmış, ulaşılan bulgular düzenlenerek sunulmuştur. Görüşmeler not alınarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerde vermiş oldukları cevapların samimi ve doğru olduğu varsayılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Konya ili, Selçuklu ilçesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında açılan Birinci Kademe Okuma Yazma Kursunda (Yoğunlaştırılmış Düzey) görev alan üç öğretmenden, İkinci Kademe Okuma Yazma Kursunda görev alan üç öğretmenden oluşmaktadır. Toplam altı öğretmenden oluşan katılımcı grubunda hiçbir öğretmen yetişkin eğitimi konusunda eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	3	50
	Erkek	3	50
Toplam		6	100

Araştırmaya katılan altı katılımcının %50'si kadın öğretmenlerden, % 50'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okuma yazma kursları kapsamında öğretmenlerin deneyimleri ve geliştirdikleri tutum incelenerek okuma yazma kurslarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunun ilk bölümünde kişisel bilgilere (Branş, Mesleki Kıdem, Yaş), ikinci bölümde ise araştırma sorunlarına cevap arayacak iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşmenin durumuna göre mevcut sorular açılarak, eklenmesi istenen diğer durumlar üzerine yanıt aranmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcı öğretmen grupları ''Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6" olarak kodlanmış olup, öğretmenlerin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin okuma yazma kurslarında karşılaştığı sorunlar, bu sorunlara karşı çözüm önerilerine ilişkin elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgulara ek olarak katılımcı öğretmenlerin doğrudan ifadelerine yer verilmiş, benzer görüşler arasında bağlantı kurulmuştur.

Okuma yazma kurslarında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular

''Okuma yazma kurslarında karşılaşılan sorunlar nelerdir?" sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin ifade ettikleri görüşlere aşağıda yer verilmiş benzer görüşler gruplandırılarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Kurslarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı
1	Kursun modül süresi yeterli değildir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
2	Sıra ve masalar yetişkin bireyler için uygun değildir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
3	Sınıf temizliği yeterli değildir	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6
4	Kursiyerler arası yaş farklılığı fazladır.	Ö1,Ö3,Ö4
5	2.kademe kursu okuma metinleri ağırdır.	Ö3,Ö5,Ö6
6	Derslere katılım sınırlıdır.	Ö1,Ö2,Ö5
7	Çocuğu olan kursiyerler devamsızlık yapmaktadır.	Ö4,Ö6
8	Okul zamanı açılan kurslarda ses olmaktadır.	Ö3

Tablo 2'de yer verilen öğretmen görüşlerini incelediğimizde öğretmenlerin tamamı "kursun modül süresi yeterli değildir", "sıra ve masalar yetişkin bireyler için uygun değildir" görüşünde bulunmuşlardır. Aşağıda dikkat çeken katılımcı öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

Ö1: "Kursiyerlerin öğrenme düzeylerinde farklılıklar mevcut. 120 saat birinci kademe,180 saat ikinci kademe için süre yetersiz diye düşünüyorum. Kazanımlar için vakit darlığı vardır."(Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 18 yıl)

Ö3:"Görev yaptığım okulda ders saati dışında okuma yazma kursu veriyorum. Öğrencilerimin kullandığı sıralar kullanılıyor. İlkokul öğrencisinin ders işlediği sınıflarda yetişkin bireylere eğitim vermek zor."(Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 11 yıl)

Ö4: "Kursiyerlerin kimisi 65 yaşında, kimisi 30 yaşında. Gelişim düzeyleri bile aynı olmayan iki kişinin aynı sınıfta, aynı kazanımlarla eğitim yapması uygun olmuyor." (Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 17 yıl)

Okuma yazma kurslarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili bulgular

"Okuma yazma kurslarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin ifade etmiş oldukları görüşlere yer verilmiştir. Ortak görüşü olan öğretmenler gruplandırılarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kurslarda Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı
1	Modüler programda ders saati artırımına gidilmelidir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
2	Uygun sınıf ortamları oluşturulmalıdır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
3	Yaş aralığına göre modüler kurs programı oluşturulmalıdır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6
4	Okuma yazma kursları, mesleki kurslarla desteklenmelidir.	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6
5	Çocuğu olan kursiyerler için kreş hizmeti sağlanabilir.	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6
6	Ders saati ile çakışmayacak şekilde kurs zamanı ayarlanmalıdır.	Ö3,Ö6
7	Okullar için temizlik personeli sayısı arttırılabilir.	Ö2,Ö5

Tablo 3'te öğretmen görüşlerini incelediğimizde öğretmenlerin tamamı 'modüler programda ders saati artırımına gidilmelidir", "uygun sınıf ortamları oluşturulmalıdır", "yaş aralığına göre modüler kurs programı oluşturulmalıdır."görüşünde bulunmuşlardır. Aşağıda öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Ö2: "Ders ortamlarında sınıf temizliği sıkıntısı var. Daha fazla temizlik personeli istihdamı ile sorun çözülebilir."(Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 13 yıl)

Ö5:"Okuma yazma modüler kurs programının güncellenmesi gerekmektedir. Ders saati artırımı yapılmalı elbette. Ayrıca kazanımların yaş aralığı ve gelişim durumları göz önünde bulundurularak güncellenmesi gerekmektedir."(Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 9 yıl)

Ö6: "Sadece okuma yazma kursu olarak düşünmemek gereklidir. Yetişkin kişilerin tamamı eğitim alırken uygun fiziki ortamlarda bu eğitimleri almalıdır. Devamsızlığın azaltılması için İŞKUR destekli istihdama yönelik mesleki kurslarla eğitim desteklenebilir." (Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 21 yıl)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma kurslarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin çalışmada; katılımcı öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenlerinden oluşmakta olup, yaş aralığı 32-48, mesleki kıdemleri ise 9-21 yıl arası değişmektedir. Çalışmaya katılan hiç bir öğretmen yetişkin eğitimi konusunda eğitim almamış olup, birinci kademe ve ikinci kademe okuma yazma kurslarının her ikisinde de görev almışlardır.

Öğretmen görüşlerine göre okuma yazma kurslarında karşılaşılan sorunların incelendiği araştırmada aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuma yazma kursunda karşılaşılan sorunlar incelendiğinde; katılımcı öğretmenlerin tamamı birinci kademe kursu için 80-120 saatlik modül süresinin, ikinci kademe için ise 180 saatlik modül süresinin mevcut kazanımları karşılamada yetersiz olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı fiziki mekânın, sıra ve masaların yetişkin bireylerin gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan dört öğretmen dersliklerin temizliğinin yetersiz olduğunu, üç öğretmen ise kursiyerlerin yaş aralığının fazla olduğunu, gelişimsel olarak okuma yazma bilmeyen gençlerle yaşlıların aynı modül üzerinden, aynı sınıflarda ders işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ikinci kademe kurs kitaplarında yer alan metinlerin kursiyer seviyesinin üzerinde olduğu, kurslara katılıma zorunluluk olmadığından katılımın sınırlı olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. Okul zamanı açılan kurslarda, öğrencilerle yetişkinlerin bir arada olduğu durumlarda gürültünün kursun gidişatını etkilediği ve çocuğu olan kadın kursiyerlerin, çocuk bakını üstlenmelerinden dolayı devamsızlık yaptıkları görüşüne yer verilmiştir.

Okuma yazma kursunda karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde; görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı sorunlara yönelik çözüm önerisi olarak ders saatinde artırıma gidilmesi gerektiğini, gelişimsel özelliklere göre modüllerin güncellenmesini, uygun sınıf ortamlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı dört öğretmen okuma yazma kurslarının mesleki kurslarla beraber desteklenmesi

gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca; kursa katılım gösteren kursiyerlerin okula gitmeyen çocukları için kreş hizmetinin sağlanması, yeteri kadar temizlik personelinin görevlendirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Okuma yazma bilmeyen yetişkin bireyler için gerçekleştirilecek okuma yazma kursları için aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1-Okuma yazma modüllerinin güncellenmesi çalışması yapılabilir. Bu çalışmalar yapılırken yetişkinlerin yaş farklılıkları göz önünde bulundurularak kazanımlar oluşturulmalı ve modülün toplam saati revize edilmelidir.

2-Yetişkin bireylerin gelişimlerine uygun sınıf ortamları oluşturulmalı, kurslar bu sınıf ortamlarında verilmelidir.

3-Kurslara devamın sağlanması için istihdama yönelik mesleki kurslarla okuma yazma kursları desteklenmelidir.

4-Okuma yazma bilmeyen annelerin okul çağına gelmemiş çocuklarına asgari katılımcı sayısı aranmadan 36-72 Ay Kurs Programı düzenlenebilir.

Kaynakça

Demirel, Ö. (1996). Türkçe eğitimi ve öğretimi. Ankara: Usem Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).(2020).Yetişkin okuma yazma seferberlikleri tarihçesi. 21.08.2020 tarihinde, http://www.hbo.gov.tr/OgrenmeFirsatlari/YetiskinOkumaYazma/Tarihce adresinden alınmıştır.

Tekin, M. (1982). Halk eğitim merkezleri etkinliklerinin yönetim. FBD, XV Ekim, s.36-42

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). (2018). Ülke geneli okur-yazar nüfus oranları. 16.08.2020 tarihinde, https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr. adresinden alınmıştır.

Yıldırım, M.(1996). Yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezlerindeki uygulamaları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.

Yıldız, A. (2010). Birinci kademe okuma-yazma kurslarına katılan yetişkinlerin matematik becerileri üzerine bir araştırma. Eğitim ve Bilim, 3(158), 28-43.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Erdoğan ERDAL, Bozkır Halk Eğitimi Merkezi, Türkiye, erdogan_erdal@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı; Konya İli, Bozkır İlçesi'nde ders denetimlerinin ilkokul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Uzmanlık gerektiren ders denetimlerinin maarif müfettişlerinden alınarak denetim konusunda herhangi bir eğitim almamış olan okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesi problem durumunu oluşturmaktadır. Ders denetimiyle sınıf içi faaliyetler, sınıf yönetimi, yazılılar, öğretmenin öğrencilere sorduğu soruların düzeyi, laboratuvar çalışmaları, ders ödevleri, ders dışı birçok faaliyet de gözlemlenebilmektedir. Ders denetimleri öğretmenin gelişimine katkı sağlarken ayrıca, denetimi gerçekleştiren kişinin gelişimine de yardımcı olmaktadır. Öğretmen kendi başarısı hakkında ders denetimi sonucu geri dönütler alır, eksikliklerini tamamlayabilmek için gerekli önlemleri bizzat kendisi sağlayabilir. Ders denetimi; öğretim yöntemlerini, öğretmenin kullanmış olduğu stratejilerin daha verimli olmasına katkı sağlayabilir. Çalışmada; gönüllü sınıf öğretmenlerinin katılımı ile nitel araştırma desenlerinden betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerine ilişkin bakış açılarını yansıtabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sonuç olarak; okul müdürleri ders denetimleri sonucunda sınıf öğretmenlerine olumlu veya olumsuz geri dönüt vermektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu denetimde tarafsızlık üzerinde durmaktadır. Okul müdürleri ders anlatımına daha çok önem vermektedir. Öğretmenler, okul müdürü ile beraber çalışmanın tarafsızlığı zedelemeyeceği görüşünde bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu müdürleri denetim yapabilecek yeterlilikte görmekle birlikte, kendi alanından birisi tarafından denetlenmekten memnundurlar. Bu araştırmada görüşmeler dört öğretmenle gerçekleştirilmiş olup, daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilmek için katılımcı grubu genişletilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, okul müdürü, sınıf öğretmeni.

Abstract

The purpose of this research; To put forward the opinions of classroom teachers regarding the supervision of lessons by primary school principals in Bozkır District of Konya Province. The fact that course inspections requiring expertise are taken from education inspectors and carried out by school principals who have not received any training on inspection poses a problem. With course supervision, classroom activities, classroom management, writing, the level of questions asked by the teacher to the students, laboratory studies, course assignments, and many extracurricular activities can be observed. While the course inspections contribute to the development of the teacher, they also help the development of the person performing the inspection. The teacher receives feedback about his / her own success as a result of the course supervision, and can personally provide the necessary measures to complete the deficiencies. Course supervision; It can contribute to the teaching methods and strategies used by the teacher to be more efficient. In the study; Descriptive analysis method, one of the qualitative research designs, was applied with the participation of volunteer classroom teachers. A semi-structured interview form was prepared in order to reflect the teachers' perspectives on lesson inspections carried out by school principals. As a result; School principals give positive or negative feedback to classroom teachers as a result of course inspections. The majority of teachers emphasize impartiality in supervision. School principals attach more importance to lectures. Teachers are of the opinion that working with the principal cannot harm the impartiality. Although most of the teachers see the principals as competent to perform supervision, they are happy to be supervised by someone from their field. In this study, interviews were conducted with four teachers, and the participant group can be expanded to reach more comprehensive results.

Keywords: Lesson supervision, school principal, classroom teacher.

Giriş

Örgütün kaynak girdilerini en iyi yöntemle kullanabilmesi, örgütlerin hedeflerine ve amaçlarına ulaşabilmesi için ön koşuldur. Bu yüzden örgüt sisteminin çalışabilirliğinin ve uygulamalarının denetime tabi tutulması, kaynak kullanımında verimliliğin ve doğru kullanımın gözlemlenmesi gerekmektedir. Bir sistem olarak örgütün yaşayabilmesi, varlığını devam ettirebilmesi için denetim temel şartlardan biridir ve hayati önem taşımaktadır (Köksal, 1974).

Eğitim kurumlarında bilgiler, deneyimler, beceri alanları küreselleşen dünya ile birlikte sürekli değişime uğramaktadır. Dün yeni olan bilgiler bugün eskiyebilmektedir. İstihdam kaynağı olan tüm meslekler değişim içerisinden geçtiği gibi öğretmenlik mesleği de yeniliklerin hızla takip edilmesini zorunlu kılan, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli yenilemesi gereken bir meslektir. Hızla değişen dünyada eğitim görevini yerine getiren öğretmenlerin yalnız bırakılmaması gerekmektedir (Aydın, 2014).

Ders denetimi; sınıf ortamlarında, ders dışı etkinliklerde öğrencilerin beceri seviyelerini değerlendirmeyi, öğretmenlerin kendi beceri alanlarını, kullandığı yöntemlerin verimliliğini, öğretmenler arası uygulama düzeylerini incelemeyi hedef alan denetim türü olarak ifade edilebilir. Ders denetimleri sadece mevcut durumlar üzerinden gerçekleştirilen bir kontrol çizelgesi olamayıp, eğitimin daha iyi nasıl gerçekleştirileceği üzerine bir rehberlik yapmaktır. Ders denetimi, sınıf içinde gerçekleşen faaliyet olarak kalmamakta, ödevleri, yazılı sınavları, laboratuvar çalışmalarını, ders dışı gezi gözlem faaliyetlerini de kapsayan, öğretmenin günlük çalışma planının uzun vadeli yıllık planlar ile uyumluluğunu tespit eden bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Taymaz, 2002).

Ders denetimleri öğretmenin gelişimine katkı sağlarken ayrıca, denetimi gerçekleştiren kişinin gelişimine de yardımcı olmaktadır. Denetim sadece denetlenen kişiyi ilgilendiren bir süreç olmanın ötesinde eğitimin niteliğini arttırmaya yardımcı çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır. Öğretmen kendi başarısı hakkında ders denetimi sonucu geri dönütler alır, eksikliklerini tamamlayabilmek için gerekli önlemleri bizzat kendisi sağlayabilir. Ders denetimi; öğretim yöntemlerinin, öğretmenin kullanmış olduğu stratejilerin ve tekniklerin daha verimli olmasına katkı sağlayabilir.

Ders denetimi önceden hazırlanmış bir plan dâhilinde gerçekleştirilir. Teftiş süreci bu sayede rastlantılar üzerine kurulu olarak gerçekleştirilmez. Denetim yapılacak öğretmen hakkında ihtiyaç olan bilgilerin toplanması sağlanır. Denetimde önce denetlenecek öğretmenle görüşme gerçekleştirilir. Burada gerçekleştirilecek ön görüşme ile öğretmenin ön yargısı kırılabilir. Öğretmenin denetim süreçleri hakkında bilgi sahibi olması sağlanır, belirsizlik azaltılır ve saydamlık sağlanır. Denetim zamanı öğretmenle önceden belirlenecek takvime göre planlanır, takvim denetim öncesi öğretmene bildirilir. Denetmen sınıfa öğretmenle eş zamanlı girmelidir. Öğretmenden önce sınıfa girip sınıfta beklememeli veya ders esnasında dersi bölerek derse dâhil olmamalıdır. Sınıfa en hâkim ve en uygun ortamda yerini almalıdır. Bu sayede sınıfa bütüncül bir bakış sağlayabilecektir. Sınıfın doğal ortamını gözlemlemelidir. Yapay olarak oluşturulmuş hazırlıklı ortam nesnelliği bozacaktır. Daha sonra ders etkinlikleri gözlemlenir. Sınıf içi hareketlilik, soru cevap, öğrenciye sorulan soruların seviyesi, soruların analiz ve sentez düzeyine çıkıp çıkamadığı gözlemlenmelidir. Gözlem sonucu öğretmenle tekrar görüşme yapılarak geri dönütler gerçekleştirilir uygulamanın eksiklikleri, uygulamanın olumlu yönleri öğretmenle beraber incelenerek sonuca varılır. Elde edilen sonuçlar rapor haline getirilerek sunulur. Tüm süreçlerin sonunda denetim yapılan öğretmen bilgilendirilir (Taymaz, 2002, 162). Denetim öğretmeni ve denetçiyi işbirliği ile çalışmaya teşvik eder. Denetim katı kurallarla oluşturulmuş bir form üzerinden hata bulmak olarak ifade edilemez. Önceliği denetlenen öğretmenin gelişimini desteklemek üzerine kurulu olmalıdır. Sağlıklı gerçekleştirilen bir ders denetimi, öğretmenin eğitim kalitesini arttıracak olup öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sağlayacaktır.

Ders denetimi, ders gözlemlerini beraberinde getirmektedir. Eğitim örgütü içinde gözlem esas unsur olarak karşımıza çıkar. Öğretmen, gözlem yapılmadan denetimin amacına ulaşamayacağını bilmelidir. Öğretmenlerle gözlemin amacı hakkında bilgi paylaşımı yapılmalıdır. Öğretmen gözlemin kendisine olan bir güvensizlik ortamı olmadığını bilmelidir. Öğretmen, okulun bulunduğu çevresel koşulların, velilerin ve öğrenci tutumlarının, okulun imkânlarının bu gözlemlerde etkili olacağı hakkında bilgilendirilmelidir (Aydın, 2014).

Ders denetiminin amaçları; öğretmenin vermiş olduğu eğitimdeki başarısı ile ilgili geri dönüt sağlama, dersin işlenişi sırasında uyguladığı yöntemlerin gelişmesine katkı sunabilme, başarılı olduğu yeteneklerini tespit etme, eğitim öğretim içerisinde öğretmenin karşılaştığı sorunlara çözüm önerileri sunma şeklinde ifade edilebilir. Öğretmenlerin mesleğin gereğine uygun hareket etmesini sağlama, öğretmeni öğrenci değerlendirmesinde

kullanılan ölçütlerde bilimsel metot kullanmaya yönlendirme, eğitim öğretimi gerçekleştirirken birlik ve beraberliğe göre hareket edilmesini sağlama, öğretmenin denetime olan güvenini arttırma ders denetiminin amaçları arasındadır (Taymaz, 2002, 160)

Ders denetimleri ülkemizde İlköğretim Müfettişleri tarafından yürütülmekte iken 2014 yılında yürürlüğe konulan 'Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği' ile ders denetimini yapma görevi doğrudan okul müdürlerine devredilmiş oldu. Yürürlüğe konulan yönetmelik ile okul müdürlerinin görev ve sorumluluk alanı artmış, uzmanlık isteyen denetim görevleri müfettişlerin görevi olmaktan çıkartılmıştır (MEB, 2014). Değerlendiricilerin öğretmenlerin denetimini gerçekleştirebilmesi için eğitim almış olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Uzmanlık gerektiren ders denetimlerinin maarif müfettişlerinden alınarak denetim konusunda herhangi bir eğitim almadan okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Konya İli, Bozkır İlçesi'nde ders denetimlerinin ilkokul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaca uygun olarak ders denetimlerine ilişkin aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ders denetimi gerçekleştirilirken okul müdürü en çok neye önem veriyor? (Dersin işlenişi, zamanı kullanma vb.)

2- Okul müdürü ders denetimi yapabilecek yeterlilik midir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni uygulanmıştır. İlkokul müdürleri tarafından ders denetimi yapılan öğretmenlerin kişisel yaşantıları ve tecrübeleri ışığında kişisel bakış açılarının ortaya konulabilmesi adına olgu bilim (fenomenoloji) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, her zaman kesinlik taşımayacak bilgilerin ve durumun içerisinde genele varma adına kaygı içerisinde bulunmaz, kesinlik taşımaz. Olayların ve olguların deneyimler yoluyla ifade edilebilmesini sağlar, birçok olayı algılamamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan sorular, katılımcı öğretmenlere sorularak veriler elde edilmiştir. Görüşmeler bir saat ve iki saat arası sürmüş, görüşmeler ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Betimsel analiz tekniği ile katılımcı öğretmenlerin ders denetimlerine ilişkin görüşleri elde edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Öğretmenlerin sorulara samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Konya ili, Bozkır ilçesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında İlkokul müdürü tarafından ders denetimine tabi tutulmuş dört öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu maksimum örneklem yöntemi ile seçilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Sıra No	Kod	Cinsiyet	Görev Yeri	Kıdem
1	Ö1	Kadın	Merkez İlkokul	14
2	Ö2	Kadın	İlkokul+Ortaokul Birlikte	11
3	Ö3	Erkek	Müstakil Köy İlkokulu	8
4	Ö4	Erkek	Birleştirilmiş Sınıf	6

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların %50'si kadın, % 50'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem yılları altı ile on dört yıl arası değişmekte olup, her katılımcının çalıştığı görev yerinin yapısal özellikleri farklı olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İlkokul müdürleri tarafından ders denetimine tabi tutulan öğretmenlere yarı yapılandırılmış gözlem formu ile sorular yöneltilmiştir. Gözlem formu iki bölümden oluşturulmuş, formun ilk bölümünde kişisel bilgilere (Branş, Mesleki Kıdem, Yaş), ikinci bölümde ise araştırmanın amacını ifade eden alt sorulara cevap arayacak iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşmenin durumuna göre ek sorular yöneltilerek öğretmen görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken betimsel analiz tekniği kullanılmış, katılımcı öğretmenlerin ders denetimine ilişkin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Betimsel analiz, verileri işlerken derinlemesine analize gerek kalmadan elde edilen verileri daha yakından incelememize olanak sağlayan ve bu verileri açıklayan kavramlara ulaşmamızı gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeye katılan öğretmenlere ‘’Ö1, Ö2, Ö3, Ö4” kodları verilerek veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen alt sorulara ilişkin elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgulara ek olarak katılımcı öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir.

“Ders denetimi gerçekleştirilirken okul müdürleri en çok neye önem veriyor?”

“Ders denetimi gerçekleştirilirken okul müdürü en çok neye önem veriyor?” sorusuna katılımcı sınıf öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar gruplandırılarak sunulmuştur.

Tablo 2.

Ders Denetimini Gerçekleştiren Okul Müdürlerinin Neye Önem Verdiklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı
1	Ders anlatımına önem vermektedir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
2	Öğrencinin ders içi faaliyetlere katılımı.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
3	Sınıfın fiziksel yapısı.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
4	Öğretim materyali ile dersin işlenmesi.	Ö1,Ö2,Ö3
5	Zamanı etkili kullanabilme.	Ö1,Ö2,Ö3
6	Sınıf hakimiyeti.	Ö1,Ö4

Tablo 2’de yer verilen öğretmen görüşlerini incelediğimizde öğretmenlerin tamamı “ders anlatımına önem vermektedir”, “öğrencinin ders içi faaliyetlere katılımı”, “sınıfın fiziksel yapısı”, görüşünde bulunmuşlardır. “Öğretim materyali ile dersin işlenmesi.”, “zamanı etkili kullanabilme” görüşleri, birleştirilmiş sınıfta görevli katılımcı öğretmenin dışında yer alan diğer sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Okul müdürü, sınıfta öncelikli olarak dersin nasıl işlendiğine, dersin sunumuna, dersi nasıl anlattığımıza bakıyor. Sınıf hâkimiyetini sağlayıp sağlamadığımız da ders denetimi içerisinde kontrol ediliyor.” (Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 14 yıl)

Ö4: “Öğrencilerin ders içerisinde katılımı önemli oluyor, ayrıca sınıf panolarının düzeni, sınıf içi görsellerde denetimde etkili olabiliyor.” (Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 6 yıl)

“Okul müdürü ders denetimi yapabilecek yeterlilikte midir?”

“Okul müdürü ders denetimi yapabilecek yeterlilikte midir?” sorusuna verilen cevaplarla öğretmenlerin ifade etmiş oldukları görüşler Tablo 3’te gruplandırılarak sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Görüş No	Görüşler	Katılımcı
1	Kendi branşımdan olması açısından olumludur.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
2	Denetim yapılacağı zaman önceden haber verilir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
3	Objektif değerlendirme yapılmaktadır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
4	Denetimler rahat geçmektedir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4
5	Denetim sonrası geri bildirim almaktayım.	Ö1,Ö2,Ö4
6	Ders denetimleri dönemde bir kez yapılmaktadır.	Ö1,Ö4

Tablo 3'te yer alan öğretmen görüşlerini incelediğimizde öğretmenlerin tamamı "kendi branşımdan olması açısından olumludur", "denetim yapılacağı zaman önceden haber verilir", "objektif değerlendirme yapılmaktadır", "denetimler rahat geçmektedir" 'görüşünde bulunmuşlardır. Aşağıda öğretmen görüşleri doğrudan sunulmuştur.

Ö2: "Ders denetimini gerçekleştirmeden önce okul müdürüm haber veriyor. Okul müdürümün de sınıf öğretmeni olması açısından, kendi branşımdan biri tarafından değerlendirmek olumlu diye düşünüyorum." (Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 11 yıl)

Ö3:"Ders denetimleri konusunda okul müdürü yeterlidir. Kendi alanımdan birinin denetlemesinin verdiği rahatlık var. Okuldaki öğretmenlerin her biri denetlerinken tarafsız bir gözle denetleniyor." (Branşı: Sınıf Öğretmeni, Kıdemi: 8 yıl)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada; görüşü alınan öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler 28-39 yaş aralığında yer almaktayken, mesleki kıdemleri ise 6-14 yıl arası değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yarısı kadın, yarısı erkek öğretmenlerden oluşmakla birlikte, her birinin çalıştığı görev yeri yapısal olarak birbirinden farklıdır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimlerinin incelendiği çalışmada aşağıda yer alan sonuçlar elde edilmiştir.

"Ders denetimi gerçekleştirilirken okul müdürü en çok neye önem veriyor?" sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin görüşleri sonucu bulgulara ulaşılmıştır. Okul müdürleri ders denetimlerini gerçekleştirirken; dersin işlenişine, dersin sunumuna, öğrencilerin ders içi faaliyetlere katılımına, sınıfın fiziki yapısına, ders işlenirken kullanılan öğretim materyaline, zamanı etkili kullanabilmeye, sınıf hâkimiyetine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık katılımcı öğretmenler; ders denetimleri için önemli olan evrak denetimi konusunda, yıllık planların, günlük çalışma planlarının denetimi, ders dışı faaliyetlerin incelenmesi, sınıf içi soruların analiz, sentez düzeyine çıkıp çıkmadığının okul müdürleri tarafından denetlenmesine ilişkin herhangi bir görüşte bulunmamışlardır.

"Okul müdürü ders denetimi yapabilecek yeterlilikte midir?" sorusuna karşılık öğretmenlerden elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul müdürünün öğretmenle aynı branşta olması ve alana hakim olması açısından öğretmenler tarafından yeterli görülmektedir. Ders denetiminin önceden haber verilerek gerçekleştirilmesi denetim ilkelerine uygun olarak gerçekleşmekte olup, öğretmenler beraber çalıştıkları idarecilerin tarafsız olduğunu da ifade etmişlerdir. Denetimler gerçekleşirken öğretmenler baskı altında hissetmemekte ve denetimlerden geri bildirimler alabilmektedir. Ders denetimlerinin merkez ilkokul ve birleştirilmiş sınıflı ilkokulda dönemlik gerçekleştiği öğretmenler tarafından ayrıca belirtilmiştir.

Çalışma grubu genişletilerek, daha fazla öğretmenle görüşmenin gerçekleştirilmesi araştırmadan elde edilecek verilerin daha kapsamlı olması açısından önemlidir. Katılımcı olarak okul müdürlerinin ve maarif müfettişlerinin görüşlerinin alınarak çalışmalardan elde edilen bulgular genişletilebilir.

Kaynakça

Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi. (6.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Köksal, E. (1974). Türkiye'de merkezi hükümetin taşra örgütünü denetlemesi. Amme İdaresi Dergisi, 7(1), 51-61.

MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014, 24 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 29009 (Mükerrer)). 19.06.2020 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm. adresinden alınmıştır.

Taymaz, H. (2002).Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul Öğrenci Velilerinin Eğitim ve Okullara İlişkin Beklentileri

Vahit Ağa Yıldız, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, vahit442@gmail.com

Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, dkilic@atauni.edu.tr

Öz

Eğitimin temel kurumları olan okullarda yürütülen eğitim sürecinin önemli paydaşlarından birisi velidir. Veliler öğrencinin okul dışındaki her türlü sorumluluğunu üstlenen anne-babasıdır. Diğer tüm paydaşlar gibi velilerin de beklentilerinin dikkate alınması, sağlıklı bir eğitim süreci için önemlidir. Bu çalışmanın amacı ilkokulda öğrencisi bulunan öğrenci velilerinin eğitimin çeşitli boyutlarına ve okullara ilişkin beklentilerini ortaya koymaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum ilinin Yakutiye ilçesindeki ilkokullarda öğrencisi bulunan 25 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Velilerin 12'si anne, 13'ü babadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenci velilerinin birçok farklı alana ilişkin beklenti ortaya koyduğunu göstermiştir. Öğrenci velilerinin ders ve etkinlikler, kitaplar, okulların yapısı ve özellikleri, ödevler, öğrenciler, öğretmenler, eğitim sistemi ve programları konularında beklentilerinin olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenci anne babalarının sıklıkla görüş belirttiği konunun öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu konuda özellikle öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasına yoğunlaşıldığı görülmüştür. Beklentileri karşılamada kimlere görev düştüğüne ilişkin olarak öğretmenler, veliler, okul yönetimi, il müdürlüğü, bakanlık ve okulun yardımcı personelleri şeklinde altı kişi ve kurumdan söz edilmiştir. Beklentileri karşılamada en sık anılan kişinin ise öğretmen olduğu görülmüştür. Beklentilerin karşılanıp karşılanmayacağına ilişkin olarak velilerin çoğunluğunun umutlu olduğu görülse de; beklentilerinin karşılanmayacağını, kısmen karşılanacağını veya bu konuda kuşkulu olduğunu belirten veliler de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: öğrenci velisi, beklenti, ilkokul, öğretmen

Expectations of Parents of Primary School Students Regarding Education and Schools

Abstract

One of the important stakeholders of the educational process is student's parent. Parents are the stakeholders who take all the responsibilities of the student outside of school. Considering the expectations of parents, like all other stakeholders, is important for a healthy education process. The aim of this study is to reveal the expectations of parents of students who have students in primary school about various aspects of education and schools. The research was designed as a case study from qualitative research designs. The study group of the research consists of 25 parents of students who have students in primary schools in Yakutiye district of Erzurum province. 12 of the parents are mothers and 13 are fathers. Data were collected through unstructured interview form and analyzed with content analysis. Findings showed that parents of students put forward expectations regarding many different areas. It has been revealed that the parents have expectations about the lessons and activities, books, the structure and characteristics of the schools, homework, students, teachers, education system and programs. It was observed that student parents frequently expressed their views was students. In this regard, it has been observed that there is a particular focus on providing students with knowledge, skills, attitudes and behaviors. Regarding who has a role in meeting the expectations, six people and institutions were mentioned, namely, teachers, parents, school administration, provincial directorate, ministry and assistant staff of the school. It was observed that the most frequently mentioned person in meeting the expectations was the teacher.

Keywords: student's parent, expectation, primary school, teacher

Giriş

Beklenti kavramı bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Ayrıca beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak gelecekte ne olabileceğiyle ilgili çıkarımlarda bulunmak olarak tanımlanabilir (Tatar, 2005). Bu kavram eğitim açısından ele alındığında genellikle başarı beklentisi olarak ele alınmaktadır. Alan yazında beklentiler genellikle öğretmene atfedilmektedir. Good ve Brophy'e (1974) göre beklentiler öncelikle bilişsel olaylardır, öğretmenlerin öğrencinin geçmiş kaydına ve şu anki başarısına ve davranışına dayanarak gelecekteki olası başarı ve davranış hakkında olası çıkarımlardır. Beklentiler, öğrenciler için ulaşılabilir ama zorlayıcı hedeflerin belirlenmesini kolaylaştırabilir. Genel iddia, öğretmenlerin öğrencilerinin hedeflere ulaşabileceğine inandıkları ve uygun öğrenme fırsatları ve desteği sağladıkları zaman, öğrencilerin hedeflerine ulaşma ve akademik başarıyı artırma olasılıkları olduğu görülmektedir (Rubie-Davis, 2009).

Ancak öğretmenin dışında öğrenciler üzerine beklentileri olan kişiler hiç kuşkusuz öğrencinin ailesidir. Bir araştırma ebeveynlerin beklentileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir (Russell, 2003). O tarihten beri de veli beklentileri alan yazında tam olarak kavramsallaşmamış, az sayıda çalışmada yer almış bir kavramdır. Özel okullara yönelik olarak çalışmasında Çelikten (2010), öğrenci velilerin okul seçiminde pek çok beklentisi olduğunu belirtmiştir. Okulun kuruluş tarihinin eski olması, okul ücretinin uygun olması, okulun ikamet edilen yere yakın olması, eğitim kadrosunun deneyimli ve donanımlı olması, eğitim programının özgün olması, sınav başarısı elde etmesi, okulun İngilizce eğitim sisteminin başarılı olması, okulun ikinci bir yabancı dil eğitimi veriyor olması, uygulanan rehberlik hizmetinin yetkinliği, okulun uluslararası üyeliklerinin olması, okulda verilen müzik, spor ve görsel sanat eğitiminin başarısı, ders dışındaki sosyal etkinliklerin çeşitli olması, okulun spor takımlarının başarılar elde etmesi, okulun sosyal sorumluluk projelerine duyarlılığı, okulun temsil ettiği dünya görüşü, okulun iyi iletişim kuran başarılı yöneticilere sahip olması, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi, çevredeki insanların referansı, okulun doğru bir reklam politikasının olması, öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfların eğitim ortamına uygunluğu, okulun teknik altyapısının (elektrik, su, ısıtma vb. tesisatı) kalitesi, okulun eğitime yönelik teknolojik altyapısı ve teknolojiye verdiği önem, okulun yeterli sosyal tesislere sahip olması, iyi bir güvenlik hizmetinin olması, okuldaki temizliğin çok iyi olması, okulda verilen yemeklerin güzel, sağlıklı ve çeşitli olması, okulun anlaşmalı servis hizmetinin kalitesi ve ücreti, öğrencilerin giymiş olduğu kıyafetlerin güzel olmasıdır.

Okul seçerken belirtilen bu beklentiler, haklı olarak öğrenci okula giderken de devam etmektedir. Okulların koşulları ve velilerin eğitime yaklaşımı da beklentilerini farklılaştırmaktadır. Can (2010) çalışmasında velilerin eğitim öğretim alanında, sosyal alanda ve siyasal alanlarda beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Nartgün ve Kaya (2016) ise velilerin beklentilerini genel beklentiler (okula, fiziki koşullara vb.); öğretmenden beklentiler (başarıyı desteklemesi vb.) ve yönetimden beklentiler (etkili iletişim ve işbirliği vb.) şeklinde üç kategoride ele almışlardır. Akbulut (2013) ise veli beklentilerini öğretmen, fiziki, idari etkinlik ve idari tutum şeklinde sınıflamıştır. Farklı sınıflarda ele alınsalar da veli beklentilerinin benzer olduğu göze çarpmaktadır.

Alan yazında velilerle yürütülen birçok çalışma olmasına karşın velilerin beklentilerini ele alan çalışmalar sınırlıdır. Çalışma, ilkokulda öğrencisi olan velilerin beklentilerini farklı yönleriyle ele aldığından önemli görülmektedir ve alan yazına bir yenilik getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ilkokulda öğrencisi bulunan öğrenci velilerinin eğitimin çeşitli boyutlarına ve okullara ilişkin beklentilerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda velilerin beklentilerinin neler olduğu, bu beklentileri kimlerin karşılayacağı ve bunların gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine ilişkin algıları ortaya konulacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- İlkokul öğrenci velilerinin eğitim ve okuldan beklentileri nasıldır?
- İlkokul öğrenci velileri beklentilerini karşılayabilecek kişi ve kurumlara ilişkin görüşleri nasıldır?
- İlkokul öğrenci velilerinin, beklentilerinin karşılanıp karşılanmayacağına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olay, ortam,

program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010). Araştırmada büyük bir grup (öğrenci velileri) ele alındığından durum çalışması olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Erzurum iline bağlı Yakutiye ilçesindeki ilkokullarda öğrencisi bulunan 25 öğrenci velisinden oluşmaktadır. Velilerin 12'si anne, 13'ü babadır. Veliler, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Uygun örneklemede örneklem araştırmanın yapısına bağlı olarak kolay ulaşılabilen bir gruptan oluşmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Veri Toplama

Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş ve pilot uygulama yapılarak son şekli verilmiş olan üç soruluk bir formdur. Sorular:

Bir veli olarak, çocuğunuza/çocuklarınıza verilen eğitimle (dersler, etkinlikler, ödevler vb.) ve okullarla ilgili ne gibi beklentileriniz vardır? Lütfen açıklayınız.

Bu beklentilerinizi karşılamada en büyük görev hangi kişi veya kurumlara düşmektedir?

Belirttiğiniz beklentilerinizin önümüzdeki birkaç yıl içinde karşılanacağını düşünüyor musunuz? Ne düzeyde karşılanır? Neden?

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'ye göre içerik analizi; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniğidir. Elde edilen görüşme metinleri incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1, K2…) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğrenci velilerine ise v1, v2,… şeklinde kod verilmiştir.

Verilerin çözümlenme sürecinde verilerin güvenirliği ve geçerliği adına belirlenen ve grubu temsil edecek kişilerle katılımcı teyidi (member checking) yapılmıştır.

Bulgular

Velilerin Beklentileri

Öğrenci velilerine okullardan ve eğitimden ne gibi beklentileri olduğu sorulmuş, alınan yanıtlar ışığında oluşan beklentiler altı kategoriyi oluşturmuştur. Bu kategoriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Velilerin Beklentileri

Kategori	Görüş Sayısı	Kod Sayısı
Öğrenciler	32	12
Okulun Özellikleri	21	7
Öğretmenler	7	4
Ders ve Etkinlikler	4	4
Sistem-Program	5	3
Ödevler	4	2
Toplam	73	32

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci velilerinin beklentilerinin en sık, öğrencilere ilişkin (n=12) olduğu belirlenmiştir. Bunu okulun özelliklerine ilişkin beklentilerin izlediği (n=7) söylenebilir.

Öğrenci velilerinin öğrencilerine ilişkin beklentileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilere İlişkin Beklentiler

Belirtilen Görüşler	Katılımcılar	N
Öğrencimin okulu sevmesi, okulda mutlu olması	V3, V6, v8, v14, v21	5
Öğrencimin iyi, topluma ve yurda yararlı bir birey olması	V5, v10, v13, v21	4
Öğrencimin kendine değer verildiğini hissetmesi	V6, v14, v22, v25	4
Öğrencilerin başarı elde etmesi	V1, v10, v17	3
Öğrencilere değerler kazandırılmalı	V7, v11, v21	3
Öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve bu yönde eğitilmesi	V10, v12, v20	3
Öğrencinin iyi bir meslek sahibi olacak bir eğitim alması	V5, v23	2
Öğrencim saygı, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenmeli	V6, 21	2
Öğrencilerin kişilik gelişimine önem verilmeli	V8, v25	2
Öğrencilere kitap okuma bilincinin kazandırılması	V19, v22	2
Öğrencimin bilgili, görgülü, bilimsel düşünen biri olması	V5	1
Öğrencimin planlı ve düzenli çalışma bilinci kazanması	V16	1

Tablo 2 incelendiğinde, velilerin öğrencilerine ilişkin olarak en sık dile getirdiği beklentilerinin, öğrencilerinin okulu sevmesi, okulda mutlu olması (n=5) olduğu; bunu öğrencinin iyi bir birey olması (n=4) ve öğrencinin okulda kendine değer verildiğini hissetmesi (n=4) gibi beklentilerin izlediği görülmüştür. Öğrenci velilerinin okulun özelliklerine ilişkin beklentileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okulun Özelliklerine İlişkin Beklentiler

Belirtilen Görüşler	Katılımcılar	N
Sınıf mevcutlarının düşürülmesi	V2, v3, v4, v12, v19, v24	6
Okulda sosyal, sportif, sanatsal etkinlikler ve kulüpler olmalı	V8, v12, v14, v17, v18, v24	6
Okulun temiz ve çevreci olması	V1, v4, v8, v14, v15	5
Okuldaki besinlerin sağlıklı olması	V8	1
Hafta sonu kurslarının açılması	V12	1
Okul, öğrencilerin kendini rahat ve güvende hissettiği bir yer olmalı	V15	1
İlkokul branşlaşmalı, her derse o alanın uzmanı girmeli	V20	1

Tablo 3 incelendiğinde velilerin, okulun özelliklerine ilişkin olarak, en sık dile getirdikleri beklentilerin sınıf mevcutlarının düşürülmesi (n=6) ve okulda sosyal, sanatsal etkinlikler ve kulüplerin olması (n=6) olduğu görülmüştür. Velilerin öğretmenlere ilişkin beklentileri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlere İlişkin Beklentiler

Belirtilen Görüşler	Katılımcılar	N
Öğretmenlerin çocuklarla daha fazla- özel ilgilenmesi	V9, v12, v24	3
Öğretmenlerin konuları tekrar etmesi	V3, v4	2
Öğretmen ve yöneticilerin başarılı olması	V1	1

Öğretmenlerin öğrencilere eşit süre ayırması	V12	1

Tablo 4 incelendiğinde velilerin, öğretmenlere ilişkin olarak, öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla-özel ilgilenmesi (n=3) beklentisini dile getirdikleri görülmüştür. Velilerin ders ve etkinliklere ilişkin beklentileri ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Ders ve Etkinliklere İlişkin Beklentiler

Belirtilen Görüşler	Katılımcılar	N
Kitapların öğrencilerin düzeyine göre olması	V4	1
Sinema, tiyatro, müzik, spor vb. yarışmalarının yapılması	V1	1
Zekâ oyunları vb. etkinliklerin ve yarışmaların olması	V16	1
Matematik derslerine ağırlık verilmesi	V3	1

Tablo 5 incelendiğinde velilerin, ders ve etkinliklere ilişkin olarak, kitapların öğrenci düzeyine uygun olması, farklı alanlarda yarışmaların yapılması ve matematik dersine özellikle ağırlık verilmesi gibi nadir görüşler (n=1) dile getirdikleri görülmüştür. Velilerin eğitim sistemi ve programına ilişkin beklentileri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Eğitim Sistemi- Programlarına İlişkin Beklentiler

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	N
Ezbercilikten uzak yaşayarak, deneyerek, aktif öğretime önem verilmesi	V12, v22	2
Eğitim sistemi-müfredatın sabitleşmesi, sürekli değişmemesi	V4, v20	2
Öğrenci odaklı bir eğitim sistemi	V22	1

Tablo 6 incelendiğinde, velilerin eğitim sistemi ve programına ilişkin olarak, ezberci eğitimin olmaması (n=2); eğitim sisteminin sabitleşmesi (n=2) ve öğrenci odaklı bir eğitim sisteminin olması (n=1) gibi görüşler belirttikleri görülmüştür. Velilerin ödevlere ilişkin beklentileri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

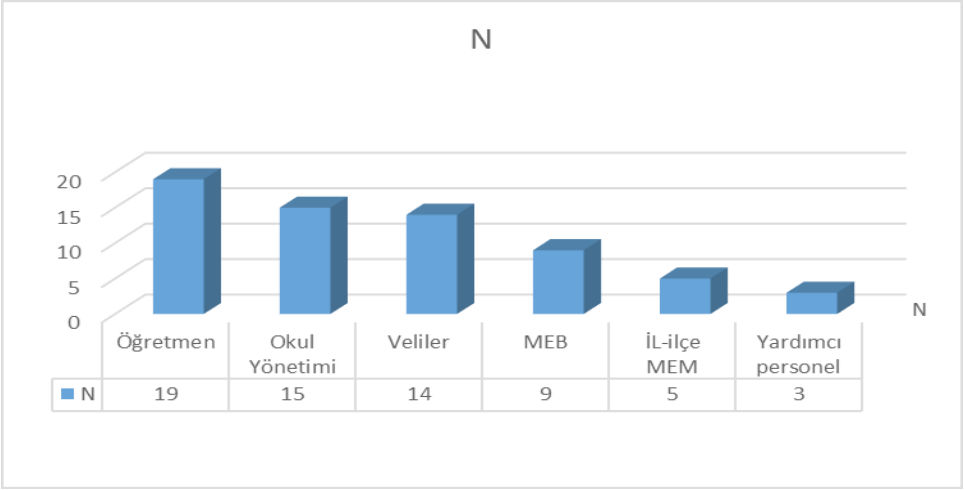
Ödevlere İlişkin Beklentiler

Belirtilen Görüş	**Katılımcılar**	**N**
Ödevlerin uygun miktarda olması	V14, v19, v20	3
Ödevlerin öğrencilere uygun olması	V4	1

Tablo 7 incelendiğinde, velilerin ödevlere ilişkin olarak, ödevlerin uygun miktarda verilmesi (n=3) ve ödevlerin öğrencilere uygun olması (n=1) gibi görüşler dile getirdiği görülmüştür.

Beklentileri Karşılaması Beklenen Kişi veya Kurumlar

Öğrenci velilerine, belirttikleri beklentileri karşılamasında görevin hangi kişi veya kurumlara düştüğü sorulmuştur. Birden fazla kişi ve kurum belirten velilerin olduğu görülmüş olup, bu konuya ilişkin alınan yanıtlar yığılmalı olarak hesaplanmıştır. Velilerin bu konuya ilişkin görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.

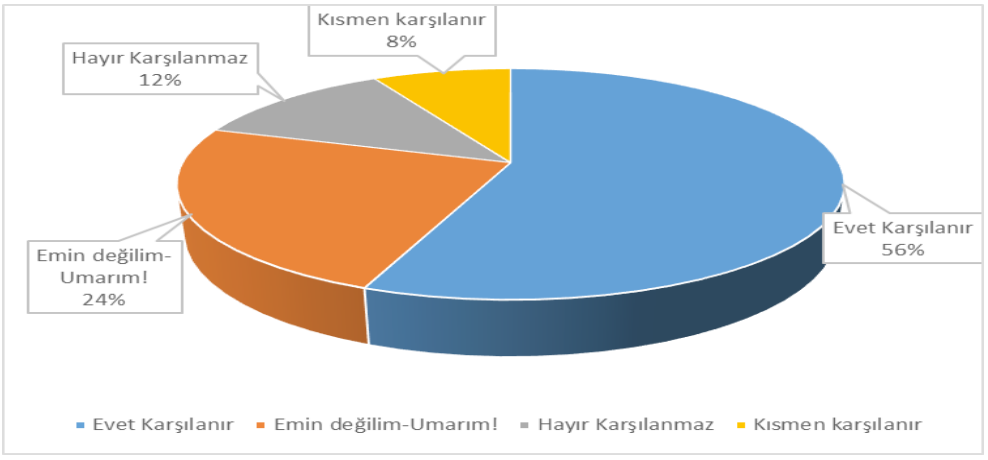


Şekil 1. Velilerin beklentilerini karşılamasını beklediği kişi veya kurumlar

Şekil 1 incelendiğinde velilerin, beklentilerini karşılamada en fazla görev yüklediği kişinin öğretmen olduğu görülmektedir (n=19). Bunu takiben beklentilerini karşılamada okul yönetimine (n=15), velilerin kendine (n=14), MEB'e (n=9), il-ilçe milli eğitim müdürlüklerine (n=5) ve yardımcı personellere (n=3) görev düştüğü belirtilmiştir.

Beklentilerin Karşılanacağına Olan İnanç

Velilere, bu beklentilerinin karşılanacağına olan inançları sorulmuş ve alınan yanıtlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Velilerin beklentilerinin karşılanıp karşılanmayacağına ilişkin inancı

Şekil 2 incelendiğinde velilerin % 56'sının beklentilerin karşılanacağına inandığı veya olumlu yaklaştığı görülmüştür. Ayrıca % 24'ünün kararsız olduğu; % 12'sinin karşılanmayacağını düşündüğü ve % 8'inin kısmen karşılanacağını düşündüğü görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkokul öğrenci velilerinin eğitim ve okullara ilişkin beklentileri incelenmiştir. Öğrenci velilerinin beklentilerinin sıklıkla öğrencilere ilişkin olduğu görülmüştür. Ancak bu beklentilerin öğrencinin kendisinden değil, onun eğitiminden sorumlu olan öğretmen, okul yönetimi ve üst yönetimlerden olduğu

görülmüştür. Velilerin öğretmenlerden, okula ilişkin yapısal ve sistemsel özelliklerden, ayrıca dersler, sosyal etkinlikler gibi pek çok konuda beklenti içinde olduğu görülmüştür. Velilerin beklentilerinin alan yazındaki başka çalışmalarda dile getirilen beklentilerle benzerlik gösterdiği görülmüştür (Akbulut, 2013; Çelikten, 2010; Nartgün & Kaya, 2016). Bu beklentilerin dikkate alınması ve yapıcı çözümler üretilmesi yararlı olacaktır. Velilerin bu konuda en fazla görev yüklediği kişilerin ise öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü eğitim yasalarının da en fazla görevi öğretmene yüklediği görülmektedir (METK, 1973). Velilerin çoğunluğunun beklentilerinin gerçekleşeceğini düşündüğü görülmüştür. Ancak bu konuda belirtilen farklı görüşlerin de dikkate alınması yararlı olacaktır.

Kaynakça

Akbulut, E. (2013). Velilerin okuldan beklentileri: Tuzla Orhanlı Lisesi örneği (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Uusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 345633).

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardswoth Cengage Learning. Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016).Bilimsel araştırma yöntemleri(22. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, İ. (2010). Velilerin ilköğretimden beklentileri (Osmaniye örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Uusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 261251).

Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th Ed). London: Routledge.

Çelikten, B. (2010). Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Uusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 262380).

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1974). Changing teacher and student behavior: An empirical investigation. Journal of Educational Psychology, 66(3), 390-405.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H.(2006). Methods in educational research: From theory to practice. New York, NY: John Wiley & Sons.

Mcmillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the cunsomer (3th ed.). New York: Longman

Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 153-167.

Rubie-Davies, C. (2009). Teacher expectations and labeling. In International handbook of research on teachers and teaching (pp. 695-707). Boston, MA: Springer.

Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. British Journal of Special Education, 30(3), 144-149.

Tatar, M. (2005). Öğretmen beklentisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-19.

TDK Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 13.11.2020

2023 Eğitim Vizyonu Kapsamında Eğitime Verilen Ara Tatilin Öğretmenlerin Görüşleri Açısından İncelenmesi

Sinan ÖZER, MEB, Türkiye, sinanozer01@gmail.com

Öz

2023 Eğitim Vizyonu çalışmaları doğrultusunda yeni bir çalışma yürüttüklerini bildiren Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 öğretim yılı için ilk defa uygulamaya girecek olan ara tatil yapılacağını açıkladı. Bu ara tatiller Kasım ayı içerisinde bir hafta Nisan ayı içerisinde bir hafta olarak planlandı. Bu tatillerin yapılmasının gerekçelerini ise Bakanlığın resmi sitesinden yaptığı bir açıklama ile kamuoyuna duyurdu. Yapılan açıklamada Milli Eğitim Bakanlığı bu tatillerin yapılmasını yapılacak olan çalışmaların etkinliğini daha da arttırmak her alanda verimliliği arttırma, öğretmenlerimize biraz nefes aldırmak ve bu ara sayesinde çocuklarımızın öğrendiklerini içselleştirmesini sağlayarak eğitim sürecini bıktırmadan devam ettirmelerini sağlamak olarak açıklamıştır (MEB, 2019). Bakanlık öğretmenlerin yaz tatili süerlerinde her hangi bir değişikliğin yapılmadığını belirtti. Bu çalışmanın temel amacı, Kasım ayında uygulanan ara tatilin öğretmenlerin görüşleri açısından nasıl geçtiğini belirlemektir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının ilk defa 2019-2020 eğitim öğretim yılında uyguladığı bir haftalık ara tatil hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmada Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmada sekiz tane sınıf öğretmeni görüşülmüş ve görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yolu ile çözümlenerek betimsel olarak raporlaştırılmıştır. Raporlama yapılırken katılımcıların verdikleri cevaplar kodlara ayrılmıştır. Kodlar hazırlandıktan sonra kodlardan temalar oluşturulup araştırmanın raporlaması tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucunda ara tatilin İlkokul birinci sınıf öğrencileri açısından uyum sıkıntısına yol açtığı, alt sınıf öğrencilerde akademik olarak gerileme yaşandığı ve öğretmenler açısından okullarda uygulanan seminerlerin verimli geçmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, ara tatil, 2023 vizyonu

Abstract

Stating that they are conducting a new study in line with the 2023 Education Vision studies, the Ministry of National Education announced that a break will be held for the first time for the 2019-2020 academic year. These breaks are planned as one week in November and one week in April. He announced the reasons for these holidays to the public with a statement he made on the official website of the Ministry. In the statement made, the reasons for the fact that these holidays are made by the Ministry of National Education are to increase efficiency, to carry out more effective studies and to breathe our teachers in this sense, It is to allow our children to internalize what they learn and to go through a certain process without getting bored. (MEB, 2019In this context, our teacher colleagues stated that there is no restriction or decrease or increase in summer holidays. The main purpose of this study is to determine how the midterm holiday in November passed in terms of teachers' opinionsIn this direction, it is aimed to reveal the teachers' views about the one-week break holiday applied by the Ministry of National Education for the first time in the 2019-2020 academic year Phenomenology (phenomenology) design, which is among the qualitative research methods, was used in this study. Eight classroom teachers were interviewed in the study and the interviews were recorded with the permission of the participants. The collected data were analyzed through content analysis and reported descriptively. While reporting, the answers given by the participants are divided into codes. After the codes were prepared, themes were created from the codes and the reporting of the research was completed. As a result of the study, it was revealed that the break break caused compliance difficulties for primary school first grade students, academic regression was experienced in lower grad**e students and seminars at schools were not efficient for teachers.**

Anahtar Kelimeler: Teacher, mid-semester break, 2023 vision

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı 15 Mayıs 2019 tarihinde "Yeni Eğitim-Öğretim Çalışma Takvimi Modeli"ni açıkladı ve 2023 Eğitim Vizyonu doğrultusunda okullarda 2019-2020 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanmaya başlandı. Milli eğitim Bakanlığı verimliliği arttırmak ve denge kurmak için çalışma yaptıklarını belirttiler. Bakanlık bu tatilin sadece takvim ile ilgili olmadığını belirtti. Bu verimliliği öğretmen açısından, ders işlenileri açısından, öğretmenlerin sınıflarında uyguladığı proje ve benzeri uygulamaları açısından kısacası bakanlığın tüm iş ve işlemleri bakımından verimlilik göstereceğini bu yüzden bu takvimide bu verimlilik ve denge üzerine oturtmak istediklerini belirttiler.

2023 Eğitim Vizyonu çalışmaları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2020 öğretim yılı I. Yarı yılından başlamak üzere dönem içi bir defa yapılmak üzere ara tatil uygulaması başlatmıştır. Bu ara tatiller Kasım ayı içerisinde bir hafta Nisan ayı içerisinde bir hafta olarak planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bu tatillerin yapılmasını yapılacak olan çalışmaların etkinliğini daha da arttırmak her alanda verimliliği arttırma, öğretmenlerimize biraz nefes aldırmak ve bu ara sayesinde çocuklarımızın öğrendiklerini içselleştirmesini sağlayarak eğitim sürecini bıktırmadan devam ettirmelerini sağlamak olarak açıklamıştır (MEB, 2019).

Milli Eğitim Bakanlığı (2019) Yeni Eğitim-Öğretim Çalışma Takvimi Modeli'nin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

Bakanlık 180 iş günü olan eğitim süresinin uzatılmadan eğitimin verimliliğini arttırmak için 13 haftalık ara tatilin 11 haftaya düşürülerek yaz tatilindeki uzunluğun yıl içerisine yayarak verimliliği arttırmayı amaçladığını belirtiyor. Milli Eğitim Bakanlığı bilimsel verilerin ara tatillerin uygulandığında uzun süren yaz tatillerinin kısaltıldığı için yaz tatili unutması denilen durumun ortadan kalkacağı bununda daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine fırsat sağlayacağını belirtmektedir.

Bakanlık bu ara tatillerin hem öğretmenler hem de okullar açısında öz değerlendirmeler yaparak çeşitli iyileştirme fırsatlarının ortaya çıkacağını vurgulamaktadır. Bu ara tatillerin öğretmenlere ve öğrencilere dinlenme ve etkinliklere vakit ayırma fırsatı verdiğini belirten bakanlık ayrıca kesintisiz eğitim öğretim uygulayan öğretmenlerin çok yorulduğundan mutlaka bir nefes alma süresinin öğretmenler açısından zorunlu olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan verilen ara tatillerin diğer bir amacı şu şekilde açıklanmaktadır: Bu ara tatillerde okullarımız gerekli fiziki ihtiyaçlarının giderilmesi, yenilemelerin yapılması söz konusu olabilecek. Bu verilen bir haftalık sürede öğretmenlerin veli toplantılarını ve zümre toplantılarını gerçekleştirmelerine olanak sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılarak kişisel ve sosyal gelişimlerini arttıracağı vurgulanmaktadır.

Yapılacak olan ara tatiller için tema belirlenmesi düşünülüyor ve bilim, kültür, sanat, spor gibi çeşitli faaliyetler bu doğrultuda planlanarak hayata geçirileceği belirtilmiştir. Bu temalar çocuklar için öğretici olan geziler, fuarlar, toplumsal yarar sağlayan huzurevleri ziyareti gibi çalışmalar, yardımlaşma faaliyetleri, aile ziyaretleri, okuldaki bazı kulüp çalışmalarının devamlılığı bu tatil kapsamında yapılması amaçlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı ayrıca çalışma takvimi için şunları belirtti: Eğitim öğretim başlamadan önce öğretmen arkadaşlara sunulan iki haftalık seminerin bir haftası 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasında 5 iş günü olarak tatil planlandı. Diğer ara tatil ise 6-10 Nisan 2020 olarak planlandı. Daha önceden uygulaması devam eden yarıyıl tatili açısından hem öğretmenlerimiz hem de öğrencilerimiz açısından herhangi bir değişiklik bulunmamakta. Yıl içerisinde verilecek bu iki ara tatilde öğrenciler okula gelmeyecek ama öğretmenler görevine devam edecekler. Bu ara tatillerin verilmesi öğretmenler açısından yaz tatilini etkilememektedir. Önceden olduğu gibi öğretmenler tatillerini 1 temmuz ve 1 eylül arasında yapacaklardır.

Yeni Eğitim-Öğretim Çalışma Takvimi Modelinde yer alan ara tatillerden ilki 18-22 Kasım 2019 tarihinde tüm Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim yöntemi farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Cropley, 2002). Creswell (2007)olgu bilim çalışmasını ; kişilerin bir kavram ya da olgu hakkında yaşadıkları

deneyimlerini anlamlandırarak nitel araştırma yaklaşımı ile açıklamaktadır. Yapılan bu görüşmelerin amacı, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaktadır.

Katılımcılar

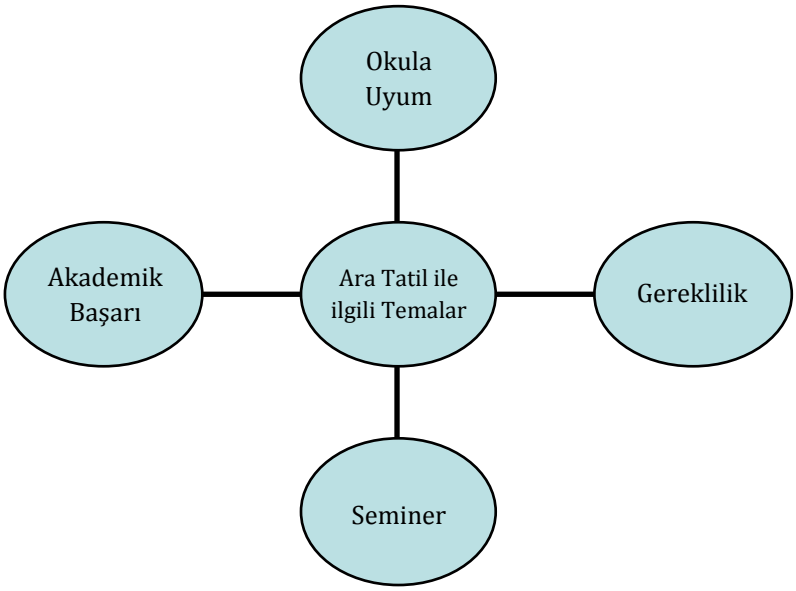
Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan Adıyaman İli Kahta İlçesi'nde dört farklı ilkokulda görev yapan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ilkokulun her şubesinden iki öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanında uzman iki kişiye gönderilerek görüşleri istenmiştir. Uzmanların verdiği görüşlere göre sorulara son şekli verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları dört tema şeklinde özetlenmiştir. Bu temalar okula uyum, akademik başarı, seminer ve gereklilik temalarıdır. Temaların şekille gösterimi aşağıdaki şekildedir.



Şekil 1. Araştırma Verilerin Temaları

Okula Uyum

Öğretmenler birinci ve ikinci sınıf öğrenciler açısından özelliklede birinci sınıf açısından değerlendirildiğinde verilen ara tatilin okula yavaş yavaş uyum sağlayan öğrencilerin tatil sonrası tekrar uyumsuzluk yaşadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrenciler açısından verilen ara tatilin okula uyumları konusunda olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir.

Ö2. bu konuda şöyle söylemiştir: «Daha bir buçuk iki ay bir süre geçmiş özellikle birinci sınıflarda daha yeni gelen okula uyum sorunu olan öğrencilerimizden özellikle onların okul uyumu tam olarak yakalamışken bir ahenk yakalamışken çocukları sekiz on gün okuldan uzaklaştırıyoruz. Zor olarak elde ettiğimiz bir kazanımı kendi elimizle heba ediyoruz. Birinci sınıflar için özellikle.»

Akademik Başarı

Öğretmenler eğitime verilen bu ara tatilin özellikle küçük yaştaki öğrencileri akademik olarak geri

götürdüğünü düşünüyor. Derslere motive olan öğrencilerin ara tatilde derslere olan motivelerinin düştüklerini belirtiyor. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin tatil dönüşü öğrendiklerini daha fazla karıştırdıklarını belirtiyor. Öğretmenler nispeten üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde bu durumun daha az görüldüğünü belirtmişlerdir.

Bu konu hakkında Ö1. şunları belirtmektedir: «Şimdi ara tatil özellikle 1. Sınıf için değerlendirirsek en son yapılan ara tatilin öğrenciler açısından faydalı olduğunu düşünmüyorum. Öğrencide akademik başarı anlamda yetersizliğe sebep olduğunu düşünüyorum. Özellikle birinci sınıf öğrencisi bir haftalık ara tatilde verilen çoğu şeyi unutup geliyor. O yüzden bu öğretmene artı bir yük olarak geri dönüyor. »

Seminer

Öğretmenler ara tatilde öğretmenlere uygulanan seminer programının verimsiz geçtiğini belirtmişlerdir. Programın ihtiyaçları karşılamadığını ve öğretmenler açısından çok ciddiye alınmadığını belirttiler. Özellikle seminerlerde yapılması istenenlerin organizasyonlarının yapılmadığını tamamen okul idaresinin insiyatifine bırakıldığını belirtmektedirler.

Ö7. konu hakkında şunları belirtmektedir: «Yani biraz okulların fiziki şartları göz ardı edilerek yapılan bir planlama. Yani bütün okullar eşit aynı kefeye konulmuş. Biraz daha yerele biraz daha bölgelere düşürülebilir. Mesela orda yemekler mevzu bahis. Örnek veriyorum. İdare öyle bir yemek organizasyon yapıyor mesela okullarda böyle bir ödenek yok İdare bunu üstlenemiyor. Öğretmen arkadaşlardan da o gün için örnek veriyorum 30 lira gözüne geliyor. Adam katılmak istemiyor katılmak istemediğinde de ister istemez o arkadaş kendisini rencide olmuş hissediyor. Biraz daha içi dolu bir etkinlik planlanabilir»

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı ara tatilde dinlendiğini belirtirken diğer yarısı ara tatilin kendilerine daha fazla iş yükü getirdiğini ve bu arayı verimli bir şekilde geçirdiklerini düşünmediklerini belirmişlerdir.

Ö5. konu hakkında şunları belirtmektedir: «Ara tatili ben açıkçası bir zaman kaybı olarak değerlendiriyorum. Ara tatilde bir dinlenme olarak veya okula bir katkım olarak bir şey düşünmüyorum. Okulda seminerler olsun pek bir şey yaptığımızı düşünmüyorum. Ara tatil olmasaydı öğrenciye daha fazla faydamız olurdu diye düşünüyorum ben. Yani hem benim açımdan hem öğrenci açısından zaman kaybı. Öğrenciye anlattığını tekrar ediyorsun müfredat yetişmiyor. Öğretmen ve öğrenci adına bu süreç bir kaos oluyor.»

Ö8. Konu hakkında şunları belirtmektedir: «Tatil öğretmenler açısından iyi. Bence iyi geçti. En azından kafayı boşalttık. Bir hafta boyunca kendi işimizle uğraştık ama en azından okulun o gürültüsü yoktu. Biraz daha oturup kendi öğretmen arkadaşlarımızda bilgi alışverişi yaptık.»

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç

- Araştırmada eğitime verilerin ara tatilin;
- İlkokul birinci sınıf öğrencileri açısından uyum sıkıntısına yol açtığı belirlenmiştir.
- Alt sınıf öğrencilerde akademik olarak gerileme yaşandığı belirlenmiştir. Doğan (2020) çalışmasında da akademik olarak birinci sınıfların gerilemesi ve okuma yazma sürecinin unutulması sonucuna ulaşmıştır. Kaya'nın (2020) orta okul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucunda ise farklı olarak öğrencilerin ara tatili verimli geçirdikleri, ara tatilden genel olarak memnun oldukları ve ara tatil uygulamasının devam etmesi yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.
- Araştırmanın diğer bir sonucu olarak öğretmenler açısından okullarda uygulanan seminerlerin verimli geçmediğini ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Doğan (2020) araştırmasının sonuçlarında da seminerlerin verimsiz geçtiği ortaya çıkmaktadır.
- Öğretmenlerden yarısı verilen arayı verimli bir şekilde değerlendirdiği ve dinlendiği diğer yarısı ile verilen arayı verimsiz geçirdiği belirlenmiştir. Burç ve Karakuyu (2020) yaptığı araştırmada uygulamanın öğretmenleri olumlu yönde etkilediği ve öğretmenlerin çoğunluğunun bu arada eksiklerini giderme fırsatı buldukları, tatil nedeniyle fiziksel ve bedensel olarak dinlendikleri ve daha motive olarak döneme kaldıkları yerden devam ettiklerini belirterek olumlu görüşler belirtiği ortaya çıkmıştır.

Öneriler

- Öğrencilerin ara tatilden daha iyi yararlanması için öğrencilere de tatilde okuldan uzaklaşmayacak görevler verilebilir.
- Öğretmenler için hazırlanacak seminer programının yerel bölgelere göre okul idaresi işbirliği ile hazırlanması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderebilecek şekilde uygulanması öğretmenlerin kendilerini daha çok geliştirmesini sağlayabilir.
- Özellikle birinci sınıf öğrencilerine sene başında uygulanan uyum haftasına benzer bir hafta da ara tatil haftasında uygulanabilir.

Kaynakça

Burç, G., & Karakuyu, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin dönem içerisinde ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması hakkındaki görüşleri. Journal Of International Social Research, 13(70), 745–752.

Creswell, J. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cropley, A. (2002). Qualitative research methods. An introduction for students of psychology and education. University of Latvia: Zinatne.

Doğan, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Ara Tatillere Yönelik Görüşleri. (Ed. O. Köse, Y. ULUTÜRK KÖSE). Sosyal bilimlerde yeni araştırmalar-III içinde (243-254). Ankara: Berikan Yayınevi

Kaya, S. (2020). Türk eğitim sisteminde yeni dönem: ara tatil, Turkish Studies - Education, 15(2), 1049- 1059. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40272

MEB (2019). http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-yeni-egitim-ogretimcalisma-takvimi-modelini-acikladi/haber/18662/tr

Çocukların Fonolojik Farkındalığını Desteklemeye Yönelik Öğretmen Uygulamaları

Narin BOZAN, Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Öğrencisi, Türkiye, narinbozan@gmail.com

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, dkilic@atauni.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRKOL, Türkiye, mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Öz

İnsanlara özgü bir sistem olan dil; sesler, semboller ve sözcükler gibi temel birimleri içine alarak iletişim sağlamak için kullanılan bir araçtır. Belirli dil seslerini inceleyen fonoloji; seslerin dağılımını, sınırlılıklarını ve seslerden hangilerinin anlam taşıdıklarıyla ilgili bu seslerin nasıl bir düzende bulunduklarını araştırmaktadır. Fonolojik farkındalık ise; cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerinde seslerden oluştuğunun farkına varılması; sözcük düzeyinde başlayan görevleri aşamalı olarak sözcüklerden daha küçük parçalara doğru devam etmesi ve bu görevleri basit, orta ve üst düzey şeklinde sınıflandırılmasıdır.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocukların fonolojik farkındalıklarını desteklemeye yönelik uygulamalarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemleri ile şekillenen araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı Diyarbakır il merkezinde bulunan 40 okul öncesi ve 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde formun nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ile katılımcılara ait kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanmış ve öğretmenlerin sınıf içi fonolojik farkındalığı desteklemeye yönelik yaptıkları etkinlikleri, kullanılan yöntem teknik ve materyalleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri birbirinden bağımsız analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki branşta yer alan öğretmenlerinde fonolojik farkındalığı desteklemeye yönelik tekerlemeler, şarkılar kullandığı, dinleme-konuşma, sesi ayırt etme ses üretme çalışmaları yaptığı görülmektedir. Ek olarak Sınıf Öğretmenlerinin, dikte çalışmaları yaptığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Fonoloji, Fonolojik Farkındalık, Okul Öncesi, Okuma-yazma.

Abstract

Language, a human-specific system, is a tool to communicate by including fundamental units such as sounds, symbols, and words. Examining the certain sounds of the language, phonology is to analyze the acoustics of the sounds, limitedness of sounds, and which of these sounds have meanings and how the sounds are arranged. On the other hand, phonological awareness is to realize that sentences are made up of the words, words are formed by syllables and syllables are made up of sounds; to continue gradually to much smaller units from words after completing tasks basing on words and to be able to classify these task as easy-medium-hard.

This research has aimed to determine which practices pre-school and primary school teachers have conducted for supporting children's phonological awareness. The research's working group shaped in qualitative research method consists of 40 pre-school and 40 primary school first grade teachers that are in the city center of Diyarbakır in the 2019-2020 academic years. Data collection tool consisting of two sections is used during collecting data process. The first section of the data collection tool includes instructions for how to fill out the form, and questions to identify personal information of participants. In the second section, there are the questions prepared with the semi-structured interview technique and aiming to identify teachers' activities, methods, techniques and materials that are used for the supporting the phonological awareness in the class. In the process of data analysis, descriptive analysis method is used. The opinions of pre-school and primary school teachers were analyzed independently. As a result of the research, it is observed that teachers in the both branches use nursery rhyme, songs and exercises for listening-speaking, distinguish and produce sounds to support and improve phonological awareness. In addition, primary school teachers are observed to do dictation works, produce words, play games like Chinese whispers basing on sounds. Keywords: Language, Phonology, Phonological Awareness, Pre-school teacher, Primary school teacher, Literacy

Giriş

Bireyin topluma katkı sunabilmesi için dünyanın birçok kültüründe uyum sağlaması ve dahil olması için okuyabilmesi ve yazabilmesi gerekli olduğu belirtilmektedir (Dinç, Parpucu, 2018).

Bireyler okuma-yazma ile yaşadıkları ortamda gerçekleşen durumlardan haber alması ve iletişim kurması, geçmiş yaşantılardan deneyimler edinmesi ve bir sonraki nesle bilginin aktarılması, bilim, felsefe ve sanat alanlarında bilgi sahibi olması, yaşadığı kültürel davranışları sürdürmesi 20. Yüzyılda temel gereksinimlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin iyi bir okuma-yazma süreçleri başkalarını anlaması ve kendini doğru ve iyi bir şekilde anlatabilmesi, araştırma yapması ve bildiklerini değerlendirip aktarabilmesi için önemlidir (Aktan, Oktay, 1997). İnsanın diğer varlıklardan en önemli farkı; düşünebilme yeteneğinin olması ve düşündüklerini anlatabilmesi ve bireyleri yetiştirme becerisidir. Bilgi, birikim, yeteneklerimiz ne kadar fazla olursa olsun, bunu doğru ve iyi ifadeler ile kişi ya da topluma aktarmadığımız zaman sahip olduklarımızdan faydalanmadığımız anlamına gelmektedir (Kılınç, Şahin, 2013).

Okuma-yazma öğrencilerin okul süreçlerinde başarı açısından önemli olduğu gibi iyi bir hayatın sürdürülmesinde önem taşıdığı belirtilmektedir (Karaman, Üstün, 2011; Öz, 1999). Okur yazarlık küçük yaşta gelişmeye başlayarak kişinin hedeflerine ulaşabilmek, bilgi ve potansiyeli genişletebilmek için hayat süresince öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir (Dinç, Parpucu, 2018) ve küçük çocukların okur-yazarlık gelişimi; yazılı envanterlerce zengin fiziksel koşulların hazırlanması, okunan materyal ve kullanılan teknolojinin (televizyon, bilgisayar, vb.) uygunluğu, yetişkinin okumalarını gözlemleme, yetişkinlerin çocuklarına düzenli kitap okumaları, evcilik köşelerinde kitap, kalem, kağıt gibi envanterlerin olması ve çocukların dil oyunlarına cesaretlendirmeleriyle desteklenir (Kandır, Uyanık, 2010; Karaman, Üstün, 2011) .

MEB 2013'e göre okul öncesi eğitimin hedeflerinden olan çocukları ilkokula hazırlamaktaki hedef çocuklara okuma-yazma öğretmekten ziyade onların ilkokulda okuma ve yazma öğrenebilmeleri için gerekli ön becerileri kazandırmaktır. Okuma yazmadan farklı olan erken okuryazarlık becerisi çocuklarda sonraki zaman diliminde okuma ve yazma süreci ve okuldaki eğitim başarısı için oldukça önemli olduğunu, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık dil becerilerinin gelişimine yönelik eğitimdeki programlarla desteklenmesi ve çocuğun eğitim sürecinde başarısında önemli bir yeri olduğu tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürürlükte olan müfredatta yer alan ilk okuma-yazma becerileri öğretim programına bakıldığında okuma-yazma öğretimi sese dayalı eğitim olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların sözcük farkındalığı, hece farkındalığı, ilk ses/son ses farkındalığı ve fonem farkındalığı basamaklarından geçmeleri ve bu basamaklarda, fark etme- bölme- harmanlama- ekleme- çıkarma- kullanma gibi görevleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu basamaklardan geçerek gerçekleştirilmesi beklenen görevleri yerine getirmiş, sesbilgisi farkındalığı gelişmiş bir çocuğun okuma becerisini kazanmaya hazır olduğu düşünülmektedir ve olası okuma güçlüklerinin erken dönemde yapılan müdahaleler ile okul öncesi dönemde önlenebileceği düşünülmektedir (Demirci, Mertoğlu; Güner, Kartal, 2017). Sözcüklerin anlamlarından çok onların yapısı ile de ilgili olan sesbilgisi farkındalığı becerisi, harf ve harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğindedir. Okul öncesi dönemde çocukların, sözcüklerin ses bilgisel yapısına duyarlılık gösterdikleri bilinmekte ve sesbilgisi farkındalığı gelişmiş bir çocuğun okuma becerisini kazanmaya hazır olduğu düşünülmekte. Okuma becerilerinin öğretilmesinde, çocukların yaşadığı önemli sorunlardan biri, konuştukları dili ses bilimsel parçalara ayırmada zorluk yaşamalarıdır(Güner, Kartal, 2017; Dinç, Parpucu, 2018).

Okuma yazmayı formel olarak öğrenme sürecinden önce başlayan okur yazarlık becerilerinin gelişiminde çocuğun okuma-yazma becerisi için yeterli hazır bulunuşluğa ulaşmasında ve bu becerinin istenilen nitelikte kazandırılmasında bedensel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gerekli tüm bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmasının yanı sıra, fonolojik farkındalık becerisinin de oldukça önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Erdoğan, 2011; Altınkaynak, 2019), Yeterli derecede sesbilimsel farkındalık becerisine sahip olmayan çocuk, sözcükleri okumak için sesleri harmanlayamayacağından okumada da problemler yaşar. Okuma problemi yaşayan çocuklar sesbilimsel farkındalığın birçok görevini yerine getiremezler. Bu çocuklar ilk sesi ve son sesi benzeyen sözcükleri diğer çocuklara göre daha güç fark ederler (https://sascentre.com/page/fonolojik-farkndalk-program).

Okuma yazma becerilerini de içeren erken akademik becerilerin gelişmesi okul öncesi dönemde oldukça önemlidir (Kandır, Uyanık, 2010) okuma becerisinin temelini oluşturduğu için öneme sahip olan fonolojik

farkındalık; okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan fonolojik farkındalığı geliştirme amacıyla geliştirilen programları alan çocukların okuma başarısını daha erken ortaya koyabildikleri görülmüştür. Çocuk sahip olduğu sözcük dağarcığı bilgisinin yanında sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfederek okumayı öğrenir (Erdoğan, 2011, https://mirketyayinlari.com/fonolojik-farkindalik-hakkinda/)

İletişimi sağlamada araç olarak kullanılan sesler, semboller ve sözcükler gibi temel birimleri içine alan dil insanlara özgü bir sistemdir. Belirli dil seslerini inceleyen fonoloji; bu seslerin dağılım sınırlılıklarını seslerden hangilerinin anlam taşıdıklarını ve bu seslerin, nasıl bir düzende bulunduklarını incelemektedir (Kandır, Uyanık, 2010; Şahin, 2015). Çocuk sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi keşfederek, sahip olduğu sözcük dağarcığını da ekleyerek okumayı öğrenir. Çocukların bu süreçte fonolojik duyarlılığa yönelik etkinliklerle desteklenmesi erken okuryazarlık sürecinde önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek için çocuklara, uyakların farkına varmalarını sağlayacak şarkılar, şiirler, tekerlemeler öğretilerek bu sesleri fark etmeleri sağlanmalı ve aynı sesle başlayan veya biten sözcük üretebilmeleri, söylenen sözcükle uyaklı başka sözcük söyleyebilmesi sağlanmalı (Erdoğan, 2011, Aktan Acar, Sarı, 2013; Dinç, Parpucu, 2018).

Fonolojik farkındalık cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de seslerden oluştuğunun farkında olma bilgisi olarak tanımlar. Sözcük düzeyinde başlayan fonolojik farkındalık görevleri, aşamalı bir şekilde sözcüklerden daha küçük parçalara doğru ilerler. Bu görevler basit düzey, orta düzey ve üst düzey olarak gruplanabilir. Basit düzey fonolojik farkındalık becerileri sözcük ve cümle düzeyindeyken, üst düzey fonolojik farkındalık becerileri sözcükten daha küçük parçalara aittir (https://www.ilgiozelegitim.com/makale/17-fonolojik-farkindalik-ve-okuma-yazma-iliskisi).

Fonolojik (sesbilimsel) farkındalık üzerine yapılan tanımlar; bir kelimeyi meydana getiren ses birimlerinin farkında olarak sesleri tanıma, bir kelimedeki bir ses yerine başka bir ses koyabilme, bir kelimeye ses atabilmeyi kısacası fonolojik farkındalık sözel dilin küçük ses birimlerine bölünebileceğinin farkında olma ve bu ses birim üzerinde değişiklik yapabilme olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2011; Dinç, Parpucu, 2018).

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak araştırılmıştır. Betimsel desen kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Verilerin toplanma sürecinde iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde formun nasıl doldurulacağına yönelik yönerge ile katılımcılara ait kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanmış ve öğretmenlerin sınıf içi fonolojik farkındalığı desteklemeye yönelik yaptıkları etkinlikleri, kullandıkları yöntem teknik ve materyalleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Verilerin analiz sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. SPSS Analiz sürecinde okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri birbirinden bağımsız analiz edilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet yaş ve görev süresine göre dağılım tablosu.

		Okul Öncesi Öğretmenleri		**Sınıf Öğretmenleri**	
		Frekans (N:40)	**Yüzde (%)**	**Frekans (N:40)**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	33	82,5	19	47,5
	Erkek	7	17,5	21	52,5
Yaş	20-30 arası	15	37,5	18	45
	31-40 arası	11	27,5	15	37,5
	41 ve üzeri	14	35	7	17,5

Kıdem (Görev süresi)	0-5 yıl	13	32,5	14	35
	6-10 yıl	3	7,5	13	32,5
	11-20 yıl	18	45	9	22,5
	21 yıl ve üzeri	6	15	4	10

Tablo 1 de sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine bakıldığında cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin %47,5'i kadın %52,5 erkek okul öncesi öğretmenlerin %82,5 kadın, %17,5 erkek olduğu görülmüştür. Yaşa göre 20-30 arası sınıf öğretmenlerinin %45 okul öncesi öğretmenlerin %37,5 olduğu, 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerin %27,5 ve sınıf öğretmenlerinin %37,5 olduğu 41 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerinin %35'i sınıf öğretmenlerinin %17,5 olduğu görülmüştür. Görev süresine göre bakıldığında 0-5 yıl arası okul öncesi öğretmenlerinin %32,5 sınıf öğretmenlerinin %35 olduğu 6-10 yıl arası görev süresine bakıldığında okulöncesi öğretmenlerinin %7,5 sınıf öğretmenlerinin %32,5 olduğu 11-20 yıl görev süresine bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin %45 sınıf öğretmenlerinin %22,5 olduğu 21 yıl ve üzeri görev süresine bakılınca okul öncesi öğretmenlerinin %15 sınıf öğretmenlerinin %10'unu oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 2.
Sınıf İçi Fonolojik Farkındalığı Desteklemeye Yönelik Yapılan Etkinlikler.

	Okul Öncesi Öğretmenleri		**Sınıf Öğretmenleri**	
	Frekans (N:40)	**Yüzdelik (%)**	**Frekans (N:40)**	**Yüzdelik (%)**
Teknoloji	6	8,8	4	6,3
Dikte ve Kelime çalışmaları	1	1,5	31	49,2
Tekerlemeler bilmeceler, şarkılar	31	45,6	8	12,7
Oyun	22	32,4	6	9,5

Tablo 2' de öğretmenlerin fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklere bakıldığında; Sınıf öğretmenlerin teknolojiyi %6,3 olarak kullanırken okul öncesi öğretmenlerin %8,8 olarak kullandığı, sınıf öğretmenlerinin dikte-kelime çalışmalarına %49,2 yer verirken okul öncesi öğretmenlerin %1,5 yer verdiği ve sınıf öğretmenlerinin tekerlemeler-bilmeceler-şarkılara %12,7 yer verirken okul öncesi öğretmenlerinin %45,6 yer verdiği son olarak da sınıf öğretmenlerinin oyun etkinliklerine %9,5 yer verirken okul öncesi öğretmenlerinin %32,4 yer verdiğine ulaşılmıştır.

Tablo 3.
Öğretmenlerin fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik kullandıkları yöntem ve teknikler.

	Okul Öncesi Öğretmenleri		**Sınıf Öğretmenleri**	
	Frekans (N:40)	**Yüzdelik (%)**	**Frekans (N:40)**	**Yüzdelik (%)**
Buluş	14	25,9	13	24,1
Sunuş	17	31,5	25	46,3
Soru-cevap	9	16,7	6	11,1
Gösterip yaptırma	14	26	10	18,6

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin buluş yöntemini %25,9 kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %24,1 kullandığı, sunuş yöntemi sınıf öğretmenlerinin %31,5 kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %46,3

kullandığı, sınıf öğretmenlerinin soru-cevap tekniğini %16,7 kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %11,1 kullandığı ve sınıf öğretmenlerinin gösterip yaptırma tekniğini %26 kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %18,6 kullandığı görülmüştür.

Tablo 4. Sınıf İçi Fonolojik Farkındalığı Desteklemeye Yönelik Kullanılan Materyaller

	Okul Öncesi öğretmenleri		Sınıf Öğretmenleri	
	Frekans (N:40)	**Yüzdelik (%)**	**Frekans (N:40)**	**Yüzdelik (%)**
Teknoloji	24	25,8	25	41
Görseller	17	18,3	11	18
Oyuncak	23	24,7	5	8,2
Yardımcı Kaynak	29	31,2	20	32,8

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik kullandıkları materyallere bakınca sınıf öğretmenlerinin %41'i teknoloji kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %25,8'i teknolojiyi kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin %18'i görseller kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %18,3 kullandığı, sınıf öğretmenlerinin %8,2'si oyuncak kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %24,7'sinin kullandığı ve sınıf öğretmenlerinin %32,8'inin yardımcı kaynak kullanırken okul öncesi öğretmenlerinin %31,2'sinin yardımcı kaynak kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma sonuç ve öneriler

Literatür taraması yapıldığında; Ebru Aktan Kerem'in doktora tez çalışmasında okul öncesi eğitimde okuma yazma çalışmalarına Türkçe dil etkinlikleriyle, tekerleme, müzik etkinlikleri ve oyun etkinlikleriyle önemli ölçüde yer verildiği bulgusuna ulaşmış olup çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sema Karakelle'nin Fonolojik Farkındalık ve Harf Bilgisinin İlk Okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi çalışmasında harfleri bilmenin ses ve söylenişinin farkında olmanın kelime tanımadaki akıcılığa etkisi olduğunu belirtmektedir.

Şenay Özen Altınkaynak Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi adlı çalışmasında bireyin yaşamında en önemli rolü üstlenen erken çocukluk döneminde sağlanan okuryazarlık çocuklara okuma yazma becerilerini arttırarak ve iyi bir okuryazar olacaklarına katkı sağladığını belirtmektedir.

Sonuç olarak erken okuryazarlığın okul öncesi dönemde desteklenerek çocukların ilkokul sürecinde okuma yazma başarısına olumlu katkı sağladığı, hem sınıf öğretmenlerinde hem de okul öncesi öğretmenlerinde fonolojik farkındalığa yönelik şarkılar, tekerlemeler, şiirlere yer verdikleri sınıf öğretmenlerinin ek olarak dikte çalışmalarına yer verirken okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinlikleriyle ağırlık verdiği görülmüştür.

Fonolojik farkındalığın gelişimine yönelik eğitime ailelerde dahil edilebilir çocuklara ailelerinin düzenli kitap okumaları dinleme becerisini geliştirmekle beraber ses farkındalığını da destekleyecektir. Okullarda oyun temelli etkinliklere ağırlık verilerek öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri desteklenebilir.

Kaynakça

Aktan, E. 1996. Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığın (sesbirim duyarlılığı) karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktan, E., Oktay, A. (1997). Çocuğun Dil Gelişiminde Fonolojik Duyarlılığın (Sesbilgisel Duyarlılığın) Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9, 1-28.

Altınkaynak, Ş.Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 3(1), 37-49.

Demirci, F.G., Mertoğlu, E. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Ses Farkındalık Müzik Programının Okuma Yazmaya Hazırlıkta Çocukların Sesleri Tanıma Becerilerine Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 51, 665-675.

Dinç, B., Parpucu, N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Erken Okuryazarlık Becerisi Fonolojik Farkındalık Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, Ö. (2011). İlk Okuma- Yazma Süreci İçin Önemli Bir Beceri: Fonolojik Farkındalık. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24(1), 161-180.

Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2), 118-134.

Kartal, H., Güner, F. (2017). Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabındaki Etkinliklerin Ses Bilgisi Farkındalığı Açısından İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi 5(1), 14-30.

Karaman, G., Üstün, E. (2011). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40: 267-278.

Öz, F. (1999). İlk Okuma Yazma Öğretimi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 114, 3-7.

Sarı, B., Aktan Acar, E. (2013). Erken Çocukluk Döneminin Fonolojik Duyarlılık Ölçeği'nin (EÇDFDÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2195-2215.

Şahin, F. M. (2015). Okul Öncesi Çocukların Dil ve Konuşma Özelliklerinin Taranması. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(https://sascentre.com/page/fonolojik-farkndalk-program).

https://mirketyayinlari.com/fonolojik-farkindalik-hakkinda/)

(https://www.ilgiozelegitim.com/makale/17-fonolojik-farkindalik-ve-okuma-yazma-iliskisi).

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi, Türkiye, hanifi.sekerci@dicle.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada örneklem uygun örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilindeki 381 ilkokul 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gürdoğan Bayır (2015) tarafından geliştirilen ilkokul öğrencileri için çatışma çözme beceri ölçeği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen uygulama sonucu yapılan ölçümün Cronbach alpha güvenirlik kat sayısı değeri ,893 olarak hesaplanmıştır. Bunun için verilerin analizinde Mann- Whitney U Testi ile Kruskal Wallis- H testleri kullanılmıştır. Ölçme işleminde hataların giderilmesi için bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin ölçülen çatışma çözme becerisi puanı yüksektir. Bunun yanında öğrencilerin şiddete başvurma alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre, şiddete başvurma ve uzlaşma puanları ise anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme, İlkokul öğrencileri.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the conflict resolution skills of primary school students according to various variables. In line with this purpose, the survey model that is one of the quantitative research models was used in the study. In the research, the sample was determined according to the appropriate sampling technique. In this context, the sample of the study consists of 381 primary school 4th year students in Diyarbakır province. Conflict resolution skill scale developed by Gürdoğan Bayır (2015) as a data collection tool was used for primary school students. Cronbachalpha reliability coefficient value of the measurement made as a result of the application was calculated as 893. Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis-H tests were used in the analysis of the data. Bonferroni correction was used to eliminate errors in the measurement process. According to the results obtained in the research, the conflict resolution skill score of primary school students is high. In addition, The subdimension scores of students applying to violence differ significantly according to the gender variable, and the scores for resorting to violence and reconciliation differ significantly according to the variables of mother education level and father education level.

Keywords: Conflict, conflict resolution skills, primary school students.

Giriş

İnsan toplumsal bir varlık olduğunda çevresiyle sürekli etkileşim ve iletişim halindedir. Bu bakımdan pek tabii olarak bu etkileşim sürecinde bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Arslan'a (2005: 37) göre çatışmalar insan yaşamının kaçınılmaz bir parçasıdır ve insanlar yaşamın farklı alanlarında çatışma durumlarıyla karşılaşabilmektedir. Bu çatışmalar bireylerin çelişen ihtiyaç, istek düşünce ve dürtülerden kaynaklandığı (Öner, 2004, Ateş, 2014) gibi bireysel ilişkilerde ilgi, inanç, değer, sosyal algı, kültürel faktörler, ihtiyaç, inanç, iletişim becerileri ve fikir açısından farklılıklar sebebiyle de ortaya çıkabilmektedir (Bilgili, 2018: 52). Bu bağlamda çatışma iki ya da daha fazla taraf arasında istek, amaç, ihtiyaçların farklılığından kaynaklanan, taraflar arasında kaynakların sınırlı olması, değerlerin ve çıkarların birbiriyle uyuşmaması (Akbalık, 2001) ile ortaya çıkan gerilim, engelleme, rekabet, değişiklik ve müdahaleler sonucunda yaşanan durumlar (Kavalcı, 2001) olarak tanımlanabilir. Çatışmaların genel anlamda olumsuz bir algısı vardır. Ancak çatışmaların olumsuz veya olumsuz bir şekilde değerlendirilmesi doğru değildir. Çatışmaların olumlu ya da olumsuz ele alınması çatışmaların çözüm stratejilerine bağlıdır. Bedir (2008: 24) bu stratejilerden kaçınmayı kullanan bireylerin çatışmayı hiç yaşanmamış olarak görmezden geldiklerini ve hem kendi hem de karşı tarafın isteklerine kayıtsız kalarak sorunu çözmeye çalıştıklarını, şiddet kullanmayı benimseyen kişilerin sorunun çözümünde konuşma ve çözüm üretme yerine şiddet kullanma yoluna gittiğini, işbirliğini (problem çözme) kullanan kişilerin ise birbirine zarar vermeden

sorunlarını işbirliği ile çözmeye çalıştığını ifade etmektedir. Uyum stratejisini kullanan kişiler ise çatışmayı erteleyerek ya da bastırarak, problemi büyütmeden uyumu sürdürmeye çalışmaktadırlar (Kilmann ve Thomas, 1977).

Çatışmanın çözümünde kullanılan stratejiler çatışmaların olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan çatışmaların yapıcı ve olumlu bir şekilde çözümü için bireylere çatışma çözme becerileri kazandırılmalıdır. Ancak Damırchi (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okullarda çatışma süreçlerinin genellikle olumsuz bir şekilde sonuçlandığı otaya konulmuştur. Bu bakımdan öğrencilere çatışma çözme becerilerini kazandırmak önemli bir ihtiyaç olarak ele alınmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının 2018 yılında güncellenmiş şeklinde çatışma çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırmada ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlarla ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi için program, ders kitabı ve etkinlik geliştiren uzmanlara ve sınıf öğretmenlerine önemli bakış açıları kazandırılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

İlkokul öğrencilerin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması nedir?, İlkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puan cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yönteminden tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

Araştırmada uygun örneklem seçimi kullanılmıştır. Özen ve Gül'e (2007) göre uygun örneklem araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını çalımaya dahil etmesidir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın verileri Gürdoğan Bayır (2015) tarafından geliştirilen ilkokul öğrencileri için çatışma çözme beceri ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 22 maddeden ve şiddete başvurma ile uzlaşmaya başvurma adında iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 0-22 arası düşük, 23- 44 düşük, 45-66 orta, 67- 88 yüksek olarak ifade edilmiştir. Araştırmada veriler Spss 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,893 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çarpıklık basıklık katsayılarının +-1 aralığında olmadığı tespit edilmiştir. Bu değerler Büyüköztürk (2012, 40) ifade ettiğine göre nonparamaetrik dağılıma işaret etmektedir. Bunun için verilerin analizinde Mann- Whitney U Testi ile Kruskal Wallis- H testleri kullanılmıştır. Ölçme işleminde hataların giderilmesi için bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesine göre anlamlılık düzeyi karşılattırılacak grup sayısına bölünmektedir (Miller, 1991). Burada .05 değeri yerine, .05'in karşılaştırılacak ikili grupların sayısına bölünmesiyle oluşan yeni değer anlamlı farklılık değeri olarak kabul edilmektedir.

Bulgular

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapması

Tablo 1' de İlkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerisi ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapması sunulmuştur.

Tablo1.

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden İlkokul Öğrencilerinin Aldıkları Puanların Ortalama Ve Standart Sapması.

Değişken	n	X	ss
Çatışma çözme ölçeği	369	3,28	0,503

Tablo 1'de görüldüğü üzere ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların

ortalaması yüksektir (x: 3,28). Bu bağlamda öğrencilerin çatışma çözme algılarının genel anlamda olumlu olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Tablo 2'de ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre analizi sonucu elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Puanlarının Mann Whitney U Testi İle Analizi.

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Şiddet	Kız	174	169,12	14202,5	-2,710	0,007
	Erkek	195	199,17			
Uzlaşma	Kız	174	183,32	16672,5	-,286	0,77
	Erkek	195	186,50			

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre şiddete başvurma boyutunda kız öğrencilerin aldıkları puanların anlamlı olarak daha düşük olduğu gözlemlenmektedir (U: 14202,5 p: ,007). Uzlaşmaya başvurma boyutunda ise kız öğrencilerin puanları daha yüksek olsa da bu durum anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamıştır (u: 16672,5; p: 0,77).

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Analizi

İlkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların kardeş sayısı değişkenine göre analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallıs- H Testi İle Analizi.

Boyut	Değişken	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Şiddet	1 kardeş	33	163,29	3	7,47	0,058
	2 kardeş	128	202,63			
	3 kardeş	92	177,90			
	4 ve üzeri kardeş	113	172,30			
Uzlaşma	1 kardeş	33	163,29	3	6,92	0,074
	2 kardeş	128	202,63			
	3 kardeş	92	177,90			
	4 ve üzeri kardeş	113	172,30			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarının çatışma çözme becerileri ölçeğinin boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir (p> 0,05).

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Tablo 4'te anne eğitim durumu değişkenine göre ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallıs- H Testi Ve Mann Whitney İle Analizi.

Boyut	Anne Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
şiddet	İlkokul	90	168,84	3	8,58	0,04
	Ortaokul	40	155,66			
	Lise	92	132,91			
	Üniversite	76	143,43			
uzlaşma	İlkokul	90	125,33	3	13,53	0,035
	Ortaokul	40	139,51			
	Lise	92	169,39			
	Üniversite	76	159,31			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin annelerinin eğitim durumunun çatışma çözme becerileri ölçeğinin şiddete başvurma ve uzlaşmaya başvurma boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmektedir(X^2: 8,56 p:0,04; X^2: 13,53, p: 0,03). Oluşan anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyinde olduğunu ortaya çıkarmak adına Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 5.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi İle Analizi.

Boyutlar	Anne eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Şiddet	İlkokul	90	102,44	3155	-2,710	0,005
	Lise	92	80,79			
Uzlaşma	İlkokul	90	77,63	2892	-3,516	0,00
	Lise	92	105,07			

*p<0.008

Tablo 5 incelendiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin ilkokul mezunu öğrencilere göre şiddete başvurma puanlarının anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir (u: 3155, p:0,005). Yapılan bonferroni düzeltmesi hesaplanmasında anlamlı farklılık düzeyinin 0,008 den daha düşük olduğu tespit edilmiştir (p: 0,005). Annesi lise mezunu öğrencilerin ilkokul mezunu olan öğrencilere göre uzlaşmaya başvurma puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (U: 2892; p: 0,00).

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Çatışma çözme becerileri ölçeğinden alınan puanların baba eğitim durumuna göre analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Kruskal Wallıs- H Testi İle Analizi.

Boyut	değişken	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
şiddet	İlkokul	40	190,89	3	11,60	0,09
	Ortaokul	35	182,99			
	Lise	69	139,72			
	Üniversite	170	151,61			
uzlaşma	İlkokul	40	116,79	3	14,39	0,02
	Ortaokul	35	139,0			
	Lise	69	153,24			
	Üniversite	170	172,62			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin babalarının eğitim durumunun çatışma çözme becerileri

ölçeğinin şiddete başvurma ve uzlaşmaya başvurma boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılığa sebep olduğu görülmektedir(X^2: 8,56 p:0,04; X^2: 13,53, p: 0,03). Oluşan anlamlı farklılığın hangi eğitim düzeyinde olduğunu ortaya çıkarmak adına Mann Whitney-U testi yapılmıştır

Tablo 7.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi İle Analizi

Boyutlar	Baba eğitim durumu	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Şiddet	ilkokul	40	65,43	963	-2,631	0,009
	Lise	69	48,96			
	İlkokul	40	126,74	2550,5	-2,46	0,014
	Üniversite	170	100			
	Orta okul	35	62,24	866,5	-2,35	0,019
	Lise	69	47,56			
Uzlaşma	İlkokul	40	74,75	2170	-3,56	0,000
	Üniversite	170	112,74			

*p<0.008

Tablo 7' deki gözlemlenen p değeri her ne kadar anlamlı farklılığa işaret etse de yapılan bonferroni düzeltmesi hesaplanmasında anlamlı farklılık puanlarının 0,008 düzeyinde olması gerekmektedir. Bu bakımdan sadece baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerle ilkokul olan öğrencilerin uzlaşmaya başvurma puanları arasında anlamlı farklılaşma vardır (U: 2170; p: 0,000).

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Analizi

Ailenin gelir durumu değişkenin göre ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar aşağıdaki Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallıs- H Testi İle Analizi.

Boyut	Değişken	n	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Şiddet	Açlık	52	110,90	2	2,02	0,36
	Yoksulluk	123	98,24			
	Yoksulluk Üstü	30	108,82			
Uzlaşma	Açlık	52	85,99	2	5,91	0,05
	Yoksulluk	123	107,76			
	Yoksulluk üstü	30	112,98			

Tablo 8 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyinin öğrencilerin çatışma çözme puanlarına iki boyutta da anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır (X^2: 20,2- 5,91; p: 0,36).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada bulguları, araştırmaya katılan öğrencilerin çatışma çözme ölçeğinden aldıkları puanların yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin şiddete başvurma puanları erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Atıcı (2007) ilkokul düzeyinde, Ceylan (2012) ortaokul düzeyinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediğini ve kız öğrencilerin çatışma çözme becerileri puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çakır (2016) ise bu bulguların aksine çalışmasında cinsiyet değişkenine göre çatışma çözme davranış puanları arasında farklılaşma saptamamıştır. Anne eğitim durumu ilkokul öğrencilerinin şiddete başvurma ve uzlaşmaya başvurma puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Her iki boyutta da anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin ilkokul olan öğrencilerden olumlu bir şekilde farklılaşmaktadır. Ersoy (2001), Gündoğdu (2010) ve Ağlamaz (2006) anne öğrenim düzeyi yükseldikçe

saldırganlık eğilimin azaldığını saptamıştır. Baba eğitim durumu ilkokul öğrencilerinin uzlaşmaya başvurma puanları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin uzlaşmaya başvurma puanı babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulguya benzer şekilde Ersoy (2001) ile Ağlamaz (2006) babası üniversite mezunu olan öğrencilerin çatışma çözümünde daha uzlaşmacı olduklarını saptamıştır. Bunun yanında baba eğitim durumunun saldırganlık ve problem çözme becerilerini etkilemediği farklı çalışmalarda gözlemlenmiştir (Duncan, 1999; Gökbüzoğlu, 2000). Kardeş sayısı ve ailenin gelir ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri puanlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ailenin gelir durumu ilkokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Araştırmada öğrencilerin çatışma çözme puanlarının yüksek olduğu, cinsiyet, anne baba eğitim durumunun öğrencilerin çatışma çözme puanları üzerinde etkisinin olduğu, kardeş sayısı ve aile gelir durumunun etkili olmadığı ortaya konulmuştur. Bazı çalışmalarda öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerinde okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevrenin (Çakır, 2016; Terzi, 2000) etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu bakımdan İlkokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinde program geliştiren, ders kitapları için içerik oluşturan uzmanlar, etkinlik geliştiren öğretmenler farklı sosyoekonomik çevrede yer alan okullarda çatışma durumları ve çatışma çözme becerilerinin kullanımı ile ilgili farklı ders içerikleri ve etkinlikleri hazırlayabilir.

Kaynakça

Ağlamaz, T. (2006). Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babab öğrenm düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü, Samsun

Akbalık, G.F. (2001). Çatışma çözme ölçeği (üniversite formu) geçerlik güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 16, 7 – 14

Arslan, C. (2005). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ateş, N. (2014). Çatışma çözme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve özsaygı düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atıcı, M, (2007), Primary school students' conflict resolution strategies in Turkey. International Journal for the Advancement of Counseling, 29, 2, 83-98.

Bedir, D. (2008). Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerisi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme beceri ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Bilgili, S. (2018). Lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, T. (2012). Demografik ve kişilik özellikleri bakımından Yibo öğrencilerinin çatışma çözme Davranışlarının analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Çakır, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Damırchı, E. S. (2014) Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Duncan, T. (1999). Peer and sibling aggression. An investigation og intr and beheviors: Pieces os a puzzle. Preventing School Failure, 42 (3), 135- 142

Ersoy, Ş. (2001). Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz- onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Gökbüzoğlu, B. (2008). Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gündoğdu, R. (2010). Ortaöğrenim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme düzeylerinin bazı değişkenler açısından analizi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 35(378), 8-16.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kavalcı, Z. (2001). Çatışma çözme eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kilmann, H. R. & Thomas , K.W. (1977). Developing a forced- choice masure of conflict handling behavior: The mode ınstrument. Educational and Psychological Measurement, 37, 309.

MEB (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. MEB yayınları.

Miller, R. G. Jr. (1991). Simultaneous statistical ınference. New York: Springer Verlog.

Öner, U. (2004). İlkögretimde rehberlik. içinde Yıldız Kuzgun (Ed.), Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi (5. Baskı, ss. 189-227). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren- örneklem sorunu. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 15, 394- 422.

Terzi, Işık. Ş, (2000), İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Gazi Ünversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlkokul 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değerler İletimi Açısından İncelenmesi**

Bilal KETENALP, Türkiye,bketenalp.bk@gmail.com

İlhami BULUT, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ibulut@dicle.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1-4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler iletimi açısından incelenmesine yöneliktir. Tarama modeli niteliğindeki bu araştırmada, Bingöl ili merkeze bağlı ilkokullarda okutulan 1-4 sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Metinlerde yer alan değerler, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 18 Temmuz 2017 yılında yayımlanmış olduğu kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) esas alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, 1-4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerleri iletmede yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, incelenen metinlerde MEB tarafından belirlenen kök değerlerin tamamına değinilmediği belirlenmiştir. İlkokul 1, 2 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde en fazla sevgi, 3. sınıf Türkçe ders kitabında ise sorumluluk değeri yer alırken; tüm sınıf düzeylerinde adalet değerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Buna göre, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin ilkokul 1-4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında dengeli bir şekilde dağıtılması ve bu hususta gerekli denetimin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Okuma Metinleri, Türkçe Ders Kitabı.

Abstract

The aim of this study is to examine the text in the Primary School 1st-4th grades Turkish textbooks in terms of transmission of values. Reading texts in 1st-4th grades Turkish textbooks taught in elementary school affiliated to the city center of Bingöl were examined in this study which was a screening through document analysis. The values in texts (justice,friendship,honesty,self control, patience,love,respect,responsibility,patriotism,helpfulnes s) were analyzed based on the root values published by Board of Education on 18 july 2017. According to the findings,the values of the texts in the 1st-4th grades Turkish textbooks were not sufficient in transmission. It was also determined that the texts examined did not mention all of the root values determined by the Ministary of Education. While the texts in primary school of 1st, 2nd and 4th grades Turkish textbooks have the most love value and 3rd grades Turkish textbooks have the values of responsibility, ıt has determined that justice values are not included in all grades levels. Accordingly, ıt is recommended to distribute the root values determined by Presidency of Board of Education in a balanced way in Turkish textbooks of 1st-4th grades and maket the necessary supervision in this grade.

Key Words: worth, values education, reading texts, Turkish textbooks.

Giriş

Toplumlar geleceklerini inşa ederken sahip oldukları manevi mirası sonraki nesillere aktararak kendi değerlerinin yaşatılmasını sağlar. Çelikkaya ve Seyhan (2016) yapmış oldukları bir araştırmada aile, okul (öğretmen-arkadaş), toplum, vicdan, sosyal medya vb. gibi faktörlerin, bireylerin toplumsal değerleri kazanmasında önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle değerlerin kazandırılmasında öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğretmen, eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen (Demirkol, 2010), eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedeflere ulaşmasında kilit konumdadır (Öz, Ekici ve Demirkol, 2016).

Ailede başlayan değer aktarım süreci öğretim programları aracılığıyla okullarda daha sistemli ve planlı bir

* Bu çalışma Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde gerçekleştirilen "İlkokul 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değerler İletimi Açısından İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

şekilde devam edilmektedir. Bu aktarım çocuk yaşlarda ailede başlayıp belirli bir zaman sonra planlı ve programlı bir şekilde eğitim kurumlarında (Demirkol ve Kılıç, 2017) devam eder. Yapılan araştırmalar (Çelikkaya ve Seyhan, 2016) eğitim kurumlarının bireylerin toplumsal değerleri kazanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Okullar, yeni neslin değer, tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkimektedir. Okullar çağımızın getirmiş olduğu olumsuz durumlar ve sorunlar karşısında öğrencilere etkili kararlar ve tercihlerde bulunabilmeleri için alternatif davranışlar gösterebilmeli ve yeni alternatifler seçecek stratejiler ve amaçlar belirleyebilmelerine yardımcı olmalıdır. Bir toplumun geleceği iyi yetişmiş ve güçlü karaktere sahip bireylere bağlı olmakla birlikte, bireyler iyi ahlaki değerlere kendiliğinden sahip olamazlar. Bu nedenle öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak bir değer mekanizması ile donatılması okulların temel hedefleri arasında yer almalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016).

Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan ve Aktan, 2008). Bu noktadan hareketle, okul ortamındaki tüm öğelerin değerler eğitimini destekleyecek biçimde düzenlenmesi öğrencilerin amaçlanan değerleri kazanması bakımından oldukça önem arz etmektedir. Bunun için değerler eğitimine öğretim programlarında daha fazla yer verilmelidir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Bu nedenle, derslerin öğretim programları ve programa göre hazırlanan ders kitaplarının değerler eğitimi bakımından incelenmesi, değerler eğitiminin ne durumda olduğunun ortaya konulması açısından oldukça önemlidir (Deniz ve Karagöl, 2018).

Öğretim programlarının esas aldığı ilkeleri öğrencilere aktarmayı planlayan ders kitapları, okullarda kullanılan materyallerin başında gelmekle beraber, gelişen teknolojiye rağmen eğitim ve öğretimde çok önemli bir rol üstlenmektedir. Özellikle değerlerin öğretiminde kullanılan telkin, öğüt, kıssadan hisse atasözleri, hikâye, şiir, öykü, metinler, vb. (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2016; Dilmaç, 1999; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2003) yöntemlere Türkçe ders kitapları aracılık etmektedir. Zira Türkçe ders kitapları değerlerin öğrencilere öğretilmesinde ve kazandırılmasında başat rol oynamaktadır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan yazınsal ve öğretici metinler öğretimin temel araçlarındandır. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler açısından zengin ve nitelikli olması çocuğun çok yönlü bir gelişim sağlamasına, değerleri içselleştirmesine ve gelecek nesillere aktarmasına büyük katkılar sunacaktır.

Türkçe ders kitaplarındaki değerlerin aktarımına ilişkin literatürde yapılan araştırmalar dikkat çekici niteliktedir. Özellikle ilkokul 1-4. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde değerlerin dağılımı ve hangi değerlerin ne sıklıkla yer aldığı doğrusu merak konusudur. İşte araştırma bu gereksinimi karşılamaya yöneliktir.

Bu araştırma ile ilkokul 1- 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde hangi değerlerin yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (S.E.K. Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından dağılımı nasıldır?
2. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (Koza Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından dağılımı nasıldır?
3. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (SDR Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından dağılımı nasıldır?
4. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB Yayınları) yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında ilkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesine yöneliktir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma bireylerin yaşanmışlıklarını, örgütsel yapıları ve sosyal değişmeyi yorumlamayı konu edinen bilgi edinme sürecidir (Strauss ve Corbin, 1990). Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre olayların kendi doğal ortamları içerisinde bütüncül bir şekilde betimlenmesi için nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanılarak yapılan araştırma olarak tanımlanır. Bir başka ifadeyle, teori oluşturmayı esas alan bir düşünceyle sosyal olguları kendi

doğal çevreleri içerisinde araştırmayı ve açıklamayı merkeze alan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmacının en önemli amacı, araştırmaya konu olan olaylara, bireylere, deneyimlere veya problemlere yükledikleri anlamları bulup, ortaya çıkarıp ve anlamasıdır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. "Belgesel tarama olarak da ifade edilem doküman inceleme, geçmişte meydana gelmiş olguların izlerini barındıran resim, film vb. yapıtları, kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri incelemek için kullanılan nitel araştırma yöntemidir" (Karasar, 2005).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili merkezinde bulunan ilkokul 1-4 sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri oluşturmaktadır. Buna göre araştırma kapsamında, 1. sınıf S.E.K yayınlarına ait 16, 2. sınıf Koza yayınlarına ait 32, 3. sınıf SDR yayınlarına ait 29, 4. sınıf MEB yayınlarına ait 35 olmak üzere toplam 112 metin incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Metinlerde yer alan değerler, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 18 Temmuz 2017 yılında yayımlanmış olduğu kök değerler esas alınarak incelenmiştir. Araştırmada, MEB'e bağlı ilkokullarda okutulan T1, T2, T3, T4 ders kitaplarında yer alan metinler, TDÖP'te belirtilen kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ile bu değerlere bağlı alt değerler kapsamında incelenmiştir. Elde edilen değerler sayılarak tablolaştırılmış ve sıklığı çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analizde, sözel veya yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli değişkenler veya kavramlarının ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılması esastır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sıralanmıştır.

1.1. İlkokul 1-4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımına Ait Bulgular

Bu bölümde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerindeki değerler sınıf düzeylerine göre tespit edilmiştir.

1.1.1 İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (S.E.K. Yayınları) Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımına Ait Bulgular

1. sınıf Türkçe ders kitabında (S.E.K. Yayınları) yer alan 16 (onaltı) metindeki kök değerlerin dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

1. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımı

		KÖK DEĞERLER																						
	FREKANS	**ADALET**				**DOSTLUK**		**DÜRÜSTLÜK**		**ÖZDENETİM**			**SABIR**		**SAYGI**	**SEVGİ**	**SORUMLULUK**		**VATANSEVERLİK**	**YARDIMSEVERLİK**		**TOPLAM**
METİNLER		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Özür Dileme	Davranışları Kontrol Etme	Davranışların Düzenleme	Sabır	Saygı	Aile Birliğini Önemsene	Bilimsel Merak	Fedakâr Olma	Merhametli Olma	Sevgi	Tutumlu Olma	Kişisel Sorumluluk	Sağlıklı Olmayı Önemseme	Çevre Duyarlı Olma	Milli Kültürü Tanıma	Paylaşma	Yardımlaşma	
Selim'in Çürük Dişi	f															1	1			1		3
Vitaminlerin Ziyareti	f																1					1
Sporcu	f																1					1
Tavşan ile Kaplumbağa	f				1		1	1														3
Büyüklerle Televizyon İzlemek	f									1												1
Güle Güle Nereye?	f					1																1
Zuzu Çöplükte	f		1																	1	1	3
Kumbara! İçi Dolu Para	f														1						1	2
Küçük Yağmur Bulutu	f												1								1	2
Mevsimler	f													1								1
Uzay	f										1											1
Daha Güzel Bir Dünya	f																	1				1
Nil Soru Soruyor	f							1														1
Bilgin Amca	f											1		1							1	3
Robotlar	f										1											1
Muhteşem Mualla	f																		1			1
Toplam		0	1	0	2			2	0	6					5				1	2	7	26

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabında (S.E.K. Yayınları) yer alan 16 metnin 6'sında "sevgi", 5'inde "yardımseverlik" ve "sorumluluk", 2'sinde "sabır" ve "öz denetim", 1'inde ise, "dostluk" ve "vatanseverlik" kök değerlerine yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu veriler ışığında, 16 metnin tamamında kök değerlere yer verildiği ve 1,4, 7, 14 numaralı (Selim'in Çürük Dişi, Tavşan ile Kaplumbağa, Zuzu Çöplükte, Bilgin Amca) metinlerinin ise, içeriğinde en fazla kök değer bulundurduğu tespit edilmiştir.

1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan toplam 16 metnin içinde en çok tekrarlanan kök değerin "sevgi" olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, "yardımseverlik", "sorumluluk", "özdenetim", "sabır", "dostluk" ve "vatanseverlik" kök değerleri takip etmiştir. Yine Tablo 1 incelendiğinde, "adalet", "dürüstlük" ve "saygı" kök değerlerine metinlerin hiç birinde yer verilmediği saptanmıştır.

1.1.2. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (KOZA Yayınları) Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımına Ait Bulgular

2. sınıf Türkçe ders kitabında (KOZA Yayınları) yer alan 32 (otuziki) metindeki kök değerlerin dağılımına Tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2.

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımı.

		KÖK DEĞERLER																					
	FREKANS	ADALET	DOSTLUK	DÜRÜSLÜK	ÖZ DENETİM	SABIR	SAYGI	SEVGİ				SORUMLULUK				VATANSEVERLİK		YARDIMSEVERLİK			TOPLAM
METİNLER		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Özdenetim	Sabır	Saygı	Aile Birliğini Önemseme	Bilimsel Merak	Merhametli Olma	Sevgi	Çalışkanlık	Kişisel Sorumluluk	Sağlıklı Olmayı Önemseme	Tutumlu Olma	Yerli Malını Önemseme	Vatanını Sevme	Dayanışma	Misafirperverlik	Yardımlaşma	
1. Arkadaşım Papi	f										1										1
2. Paraşütle Oynamak Çok Eğlenceli	f																	1			1
3. Uçurtma Tekerlemesi	f																				0
4. Efe Tiyatroya Gidiyor	f							1													1
5. Şehit Mehmet Kamil	f																1				1
6. Önce Atatürk	f																1				1
7. Çanakkale'den Sonra	f																1			1	2
8. Asker Ağlamaz Arkadaş	f																1				1
9. Cimrinin Kedileri	f																	1			1
10. Dostlarımız Varsa	f		1																		1

Tablo 2'nin devamı

11. Yaşlı Kadın	f									1											1
12. Sarman Kedinin Yavruları	f										1										1
13. Yerli Malları Tutum Haftası	f															1					1
14. Kız Kulesi	f																1				1
15. Biri Var Ki	f										1										1
16. Bayrak	f																1				1
17. Papatya ve Gelincik	f															1					1
18. Muhteşem Güneş	f								1												1
19. Küçük Penguen	f											1						1			2
20. Miniktim Minnacıktım	f																				0
21. Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi	f																				0
22. Trafik	f												1								1
23. Çiftçiyle Oğulları	f																	1			1
24. Kumbara	f														1						1
25. Selim ve Pelin	f													1							1
26. Gerçek Bir Meslek	f					1															1
27. Sporcu	f													1							1
28. Dağınık Karga	f													1					1		2
29. Atakan TV Seyretmek İstiyor	f		1								1										2
30. Bardaktan Telefon Yapma	f								1												1
31. Teknoloji	f							1													1
32. Taşıtlara Sesleniş	f							1			1										2
Toplam		**0**	**2**	**0**	**0**	**1**	**0**	**10**				**6**				**8**		**6**			**34**

Tablo 7 incelendiğinde, ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında (Koza Yayınları) yer alan 32 metnin 10'unda "sevgi", 8'inde "vatanseverlik", 6'sında "yardımseverlik" ve "sorumluluk", 2'sinde "dostluk", 1'inde "sabır" kök değerlerine yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla, ilkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 3 metinde kök değerlere rastlanmadığı ve içeriğinde en fazla kök değer bulunduran metinlerin (Çanakkale'den Sonra, Küçük Penguen, Dağınık Karga, Taşıtlara Sesleniş) isimli, 7, 19, 28, 29 ve 32 numaralı metinler olduğu belirlenmiştir.

İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabında (Koza Yayınları) yer alan toplam 32 metnin içinde en çok tekrarlanan kök değerin "sevgi" olduğu tespit edilmiştir. Sevgi değerini sırasıyla, "vatanseverlik", "sorumluluk", "yardımseverlik", "dostluk" ve "sabır" kök değerleri takip etmiştir.

Yine Tablo 2 incelendiğinde, "adalet", "dürüstlük", "saygı" ve "özdenetim" kök değerlerine metinlerin hiç birinde yer verilmediği saptanmıştır.

1.1.3. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (SDR Yayınları) Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımına Ait Bulgular

3. Sınıf Türkçe ders kitabında (SDR Yayınları) yer alan 29 (yirmidokuz) metindeki kök değerlerin dağılımına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımı.

KÖK DEĞERLER																									
	FREKANS	ADALET	DOSTLUK	DÜRÜSTLÜK	ÖZ DENETİM	SABIR	SAYGI			SEVGİ					SORUMLULUK				VATANSEVERLİK		YARDIMSEVERLİK			TOPLAM
METİNLER		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz Güven Sahibi Olma	Sabırlı Olma	Alçakgönüllü Olma	Saygılı Olma	Selamlaşma	Aile Birliğini Önemseme	Bilimsel Merak	Merhametli Olma	Fedakâr Olma	Sevgi	Çalışkanlık	Sorumlu Olma	Sağlıklı Olmayı Önemseme	Tutumlu Olma	Milli Kültürünü Tanıma	Vatanını Sevme	Dayanışma	Misafirperverlik	Yardımlaşma	
1. İnci	f						1																	1
2. Selam	f								1															1
3. Tavşan ile Kaplumbağa	f				1	1	1								1									4
4. Haylaz Karpuz ile Kavun Teyze	f											1	1								1		1	4
5. Merve'nin Günlüğü	f											1		1									1	3
6. Uzaya Yolculuk	f															1					1			2
7. Ağacım	f		1																		1			2
8. Güzel Yurdum	f																			1		1		2
9. Karagöz İle Hacivat	f																		1			1		2

Tablo 3'ün devamı

10. Keloğlan	f			1														1					2
11. İstanbul	f																		1				1
12. Suna Sirkte	f							1															1
13. Masal Kuşu	f																	1					1
14. Babacığım	f									1													1
15. Not Defteri	f														1	1	1						3
16. Kim Haklı?	f																	1					1
17. Orhan'ın Düdüğü	f													1			1	1					3
18. Özgürlük Savaşında	f																		1				1
19. Türk Ulusunu Kim Kurtardı?	f																		1	1			2
20. Bayrak Hasreti	f					1									1				1				3
21. Atatürk Yolu	f			1										1					1				3
22. Bisiklet	f												1		1								2
23. Geçmiş Olsun Ecenur	f			1		1									1	1							4
24. Beslenme Kuralları	f															1							1
25. Sağlık Öğüdü	f													1		1							2
26. Beyaz Kuş	f														1								1
27. Kitaplarım	f		1																	1			2
28. Merhaba Arkadaşlar	f															1							1
29. Bilim İnsanı Öyküleri	f										1												1
Toplam		0	2	3	1	3	4			5				12				11		8			**57**

Tablo 8 incelendiğinde, ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında (SDR Yayınları) yer alan 29 metnin 12'sinde "sorumluluk", 11'inde "vatanseverlik", 8'inde yardımseverlik, 5'inde "sevgi", 4'ünde "saygı", 3'ünde "sabır" ve "dürüstlük", 2'sinde "dostluk", 1'inde de "öz denetim" kök değerlerine yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla, 3. sınıf Türkçe ders kitabında (SDR Yayınları) yer alan metinlerde "adalet" kök değeri dışındaki diğer tüm kök değerlerin yer aldığı ayrıca, 3, 4 ve 23 numaralı metinlerin (Tavşan ile Kaplumbağa, Haylaz Karpuz ile Kavun Teyze, Geçmiş Olsun Ecenur) ise, içeriğinde en fazla kök değer bulunduran metinler olduğu belirlenmiştir.

İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında (SDR Yayınları) yer alan toplam 29 metnin içinde en çok tekrarlanan kök değerin "sorumluluk" olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, "vatanseverlik", "yardımseverlik", "sevgi", "saygı", "sabır" ve "dürüstlük" kök değerleri izlemiştir.

4.1.4. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında (MEB Yayınları) Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımına Ait Bulgular

4. Sınıf Türkçe ders kitabında (MEB Yayınları) yer alan 35 (otuzbeş) metindeki kök değerlerin dağılımına Tablo 4' de yer verilmiştir.

Tablo 4.

4.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerdeki Değerlerin Dağılımı.

KÖK DEĞERLER																						
	FREKANS	ADALET	DOSTLUK	DÜRÜSTLÜK	ÖZ DENETİM		SABIR		SAYGI	SEVGİ		SORUMLULUK			VATANSEVERLİK		YARDIMSEVERLİK				TOPLAM
METİNLER		Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Çözüm Odaklı Olma	Empati Kurma	Sabırlı Olma	Azimli Olma	Saygılı Olma	Bilimsel Merak	Sevgi	Çalışkanlık	Sorumlu Olma	Sağlıklı Olmayı Önemseme	Milli Kültürünü Tanıma	Vatanını Sevme	Paylaşma	Cömert Olma	Misafirperverlik	Yardımlaşma	
1. Kitabın Büyüsü	f										1										1
2. Asım'ın Nesli Kitap Dostudur.	f		1								1										2
3. Konuşan Kitap	f								1								1				2
4. Şermin	f		1	1							1										3
5. Çok Kitap Okurdu	f										1				1						2
6. Atatürk Aralarındaydı	f															1					1
7. Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi	f															1					1
8. Vecihi Hür Kuş	f											1			1						2
9. Atatürk'ün Metotlu Çalışması	f											1					1			1	3
10. Güneşi Bile Tamir Eden Adam	f				1																1
11. Ben Engelli Değilim Anne	f					1															1
12. Sevmek Mutluluktur	f		1	1							1										3
13. Kaşağı	f			1									1								2
14. Küçük Mucitler	f									1	1										2
15. İcat Nasıl Yapılır?	f				1		1					1									3

Tablo 4'ün devamı

16. Robotların Efendisi: Cezeri	f				1					1										2
17. İbni Sina	f																		1	1
18. Kar Tanesi Adam	f						1					1								2
19. Kaybolan Cennet	f										1									1
20. Dağdaki Kaynak	f																			0
21. Evini Arayan Ardıç Tohumu	f																		1	1
22. Deniz Çok Uzak	f																			0
23. Hep Büyük Efsanesi	f															1	1			2
24. Kanlı Kavak	f													1						1
25. Bir Fincan Kahve	f													1				1		2
26. Oğuz Kağan Destanı	f													1						1
27. Bayrak ve Vatan Sevgisi	f													1						1
28. Gizemli Canlılar	f									1			1							2
29. İlk Güreşçimiz Koca Yusuf	f							1				1								2
30. Şifa Niyetine	f													1						1
31. Mezgit Mehmet	f						1					1							1	3
32. Nedir Bu Sanat?	f										1									1
33. El Sanatlarını Yaşatalım	f													1						1
34. Aras'ın Özdemir Asaf''la Tanışması	f													1						1
35. Bahar Neşesi	f										1									1
Toplam		0	3	3	4		4		1	12		8		11		7				**56**

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB Yayınları) yer alan 35 metnin 12'sinde"sevgi", 11'inde "vatanseverlik", 8'inde "sorumluluk", 7'sinde "yardımseverlik" 4'ünde "öz denetim" ve "sabır" 3'ünde "dostluk" ve "dürüstlük" ve 1'inde ise, "saygı" kök değerlerine yer verildiği görülmektedir. Yine Tablo 4'teki bulgulardan hareketle, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB Yayınları) yer alan 2 metinde (Dağdaki Kaynak, Deniz Çok Uzak) kök değerlere rastlanmadığı ve içeriğinde en fazla kök değer bulunduran metinlerin ise, 4, 9, 12, 31 numaralı metinler (Şermin, Atatürk'ün Metotlu Çalışması, Sevmek Mutluluktur, İcat Nasıl Yapılır?, Mezgit Mehmet) olduğu belirlenmiştir.

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB Yayınları) yer alan toplam 35 metnin içinde en çok tekrarlanan kök değerin "sevgi" olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla, "vatanseverlik", "sorumluluk", "yardımseverlik", "öz denetim" ve "sabır" kök değerleri takip etmiştir. Yine tablo 4 incelendiğinde, İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında (MEB Yayınları) yer alan toplam 35 metnin içinde "adalet" kök değerine hiç birinde yer verilmediği saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için temel değerleri çocuklarına aşılaması gerekir. Bu aşılama okullarda ders ortamında öğretmen eşliğinde olabileceği gibi çocuğun okul dışı çalışma ortamında kendisinin bile farkında olmadan kitabıyla çalışırken bilinçaltında gerçekleşebilir. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan değerler bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için son derece önem arz etmektedir (Sayın, Orbay ve Şam, 2019).

Araştırmada, ilkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kök değerlerin dağılımı ve metinlerde yer alma sıklığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmada, özellikle 1, 2 ve 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerinde en fazla "sevgi" değerine vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Erkuş (2012) sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi değerleri çocuklara küçük yaşlarda kazandırılmasının kişilik gelişimine katkı sağlamayacağını öngörmektedir. Çünkü çocukluk yılları insan hayatında bir çok olgunun temelinin atıldığı yıllardır. Erken yaşlarda edinilen bir çok kazanım, bireyin toplumla barışık yaşaması ve değerlerin sürdürülebilmesine olanak tanımaktadır (Pekdoğan ve Korkmaz,2017). Bu nedenle, "sevgi" değerinin erken yaşlarda sıkça vurgulanması, çocuklarda toplumsal yaşam becerisi ve karakter gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazınında benzer konuda yapılan araştırma sonuçları (Alıcı, 2019; Kaşkaya ve Turan, 2017; Soylu, 2019; Yılar, 2016) "sevgi" değerinin önemine dikkat çekmektedir. Örneğin Soylu (2019), ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde üzerinde en çok üzerinde durulan değerin "sevgi" olduğu sonucuna varmıştır. Alıcı (2019) yapmış olduğu bir araştırmada, İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde en çok vurgulanan değerin "sevgi" olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılar (2016) ve Kaşkaya ve Turan (2017) yapmış oldukları araştırmada, ilkokulda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok vurgulanan değerin "sevgi" olduğunu belirlemişlerdir. Yine Çelikkaya ve Seyhan (2016)'ın yapmış oldukları bir araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada, 4-7. sınıf arası Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda en çok saygı ve sevgi değerine yer verildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmada elde edilen sonuçların benzer konuda yapılan araştırma sonuçlarını (Çelikkaya ve Seyhan, 2016; Karşıyaka ve Turan, 2017; Soylu, 2019; Yılar, 2016) desteklediği söylenebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, kök değerler arasında gösterilen "adalet" değerinin tüm sınıf seviyelerinde TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı)'te yer verilmemesidir. Literatürde konuya ilişkin yapılan araştırma sonuçları (Gerekten, 2018; Kaşkaya ve Turan, 2017; Yılar, 2016) incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde en az vurgulanan değerin "adalet" olduğu görülmektedir. Örneğin Kaşkaya ve Turan (2017) yapmış oldukları araştırmada 3.sınıf Türkçe ders kitabı okuma metinlerinde en az vurgulanan değerin "adalet" olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gerekten (2018) yapmış olduğu bir araştırmada, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yer alan atasözlerini, sözlükteki değerleri yansıtan atasözleriyle eşleştirmiştir. Araştırmacı, araştırma sonucunda adalet değerine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşmamıştır. Yılar (2016), yapmış olduğu bir araştırmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde "adil olma" değerine sayıca az değinildiğini belirlemiştir.

Küçükçene ve Aydoğan (2018)'a göre her kurum ve yapının bir parçası olması gereken adalet değeri, amacı insan yetiştirmek olan eğitim kurumlarında önem arz eden bir olgudur. İnsanlar, çoğunlukla okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar hayatının büyük bir bölümünü eğitim kurumlarında geçirmektedir. Bu kurumlarda geçirilen süre ve alınan eğitim, bireyin karakterinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. İnsanın yetiştirildiği ve karakterinin şekillendiği her yerde sağlıklı bir düzenin olması şarttır. Bu düzenin sağlıklı olarak sürdürülmesini sağlayacak unsurların başında ise adalet olgusu gelmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında adalet olgusunun önemi her an adaletli uygulama ve davranışların sergilenmesi ve vurgulanması açısından son derece önemlidir. Diğer taraftan Töremen ve Tan (2010)'a göre, toplum içerisinde var olan ve toplumun bir ferdi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen rehber olarak ifade edilen "adalet" değerinin, ilkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerinde yer almaması öğrencilerin karakter gelişimleri açısından olumsuz değerlendirilebilir.

2019 yılına ait TDÖP'te "dürüstlük" ve "saygı" bireylere kazandırılması amaçlanan temel değerler arasında gösterilmiştir. Bu değerler, özellikle iyi insan ve yurttaş yetiştirme sürecinde ilkokul TDÖP'te yer alan kök değerler kapsamındadır. İlkokul öğrencilerinin bireysel, sosyal ve ahlaki gelişimlerine, olumlu katkı sağlaması bakımından bu değerlerin çocuğa uygun olduğu düşünülmekle beraber, bu değerlere yönelik tutum ve davranışlar, toplumsal yaşam içinde ailelerin ve öğretmenlerin çocuklardan bekledikleri özelliklerdir.

Toplumsal değerlerin, çocuklara kazandırılmasında en büyük görev ailelere ve okullara düşmektedir. Günümüzde okul sadece bilgi aktaran veya akademik anlamda çocukların gelişimini destekleyen bir kurum

olarak değil aynı zamanda toplumsal, kültürel ve sosyal değerlerin çocuklara aktarılmasını sağlayan bir kurumdur (Sapsağlam, 2016). Bu bağlamda, topluma faydalı ve uyumlu bireylerin yetişmesi, okullarda değerler eğitiminin öğretilmesiyle mümkündür (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017). Adalet, sevgi, saygı, yardımseverlik, sorumluluk, vatanseverlik, paylaşma, dürüstlük vb. gibi değerler okulda öğretilmesi gereken başlıca değerlerdir. Özellikle Bulach ve Butler (2002) dürüstlük değerini, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken en önemli değerler arasında göstermektedir. Zira insan davranışlarını şekillendirmenin ve anlamlandırmanın yollarından biri de dürüstlükten geçmektedir. Sosyal ilişkilerde, dürüst olmayan davranış ve tutumlar sergilemek, iletişim engeli olarak görülmektedir. Dürüst olmayan, karşısındaki kişinin söylediklerini doğru bir şekilde değerlendirmeyen bireylerin ilişkileri sağlıksız olur. Böyle bir muhatapla sağlıklı ve samimi ilişki kurmak son derece zordur (Rains ve Turners, 2007).

Bireyler arası sağlıklı iletişimin kurulabilmesi açısından bir diğer önemli değer ise, "saygı"dır. Nitekim insanlar arası ilişkilere bakıldığında, bu ilişkilerin bir tarafında birey ve bireyin karşısında ise, diğerleri bulunmaktadır. Bu ilişkiler sürecinde, tarafların memnun kalması ancak karşılıklı saygı çerçevesinde gerçekleşir. Saygıdan yoksun ilişkiler insanı bir arada tutmadığı gibi birbirinden uzaklaştırır (Güngör, 2000). Acun, Yücel, Önder ve Tarman (2013) yapmış oldukları "Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor?" başlıklı araştırmalarında, "saygı" değerinin veli ve öğretmenler tarafından en fazla önem verilen 3. değer olarak belirlenmesi, bu değerin ehemmiyetini gözler önüne sermektedir.

Araştırmada, 1 ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında "dürüstlük" ve "saygı" değerlerine yer verilmediği yönünde bulguya ulaşılmıştır. Özellikle alanyazında konuya ilişkin yapılan bazı araştırma sonuçları (Delican ve Temizyürek, 2016; Gümüş, 2017; Yılar, 2016), "dürüstlük" ve "saygı" değerlerinin okuma metinlerde ne sıklıkta yer aldığına ilişkin önemli ipuçlar vermektedir. Örneğin Yılar (2016) yapmış olduğu bir araştırmada, "saygı" değerinin 2. sınıf Türkçe ders kitabında en az değinilen değerler arasında olduğu ve "dürüstlük" değerine ise, metinlerde hiç değinilmediği yönünde bulguya ulaşmıştır. Delican ve Temizyürek (2016) yapmış oldukları araştırmada, ilkokul Türkçe ders kitaplarında incelenen metinlerin, değer eğitimi açısından; hoşgörü, sorumluluk, çalışkanlık, adalet, bilimsellik, demokratik değerler ve milli bilinç üzerinde yoğunlaştığı ancak, "dürüstlük" ve "saygı" değerlerine metinlerde hiç değinilmediğini ifade etmişlerdir. Oysa "Saygı" ve "dürüstlük" değerleri, sağlıklı toplumsal ilişkiler kurmak ve sosyalleşme açısından bu kadar önemli iken, bu değerlere Kaya ve Tuna (2008)'ya göre, bireyin sosyalleşme sürecinin en önemli aşaması olan çocukluk çağında okullarda, Türkçe ders kitaplarında yer almaması bir eksiklik olarak görülebilir.

Evrensel ahlaki ilkeler içerisinde yer alan "saygı" değeri, birlikte yaşayan insanların beraberliklerini sürdürmeleri için son derece önemli bir bağdır. Ancak son zamanlarda bu değerin insanlar arası ilişkilerde göz önünde bulundurulmaması, insanlar arası güvensizliğe, çatışmaya ve uyuşmazlığa neden olmaktadır. Oysa, insanların birbirine karşı davranış ve tutumlarında ölçülü olmaları, onların daha ideal bir yaşam sürmelerine aracı olabilir.

Esasında toplumsal yaşamın temelinde bulunan ve önemli bir ilke haline gelmesi beklenen "sana nasıl davranılmasını istiyorsan sen de başkalarına o şekilde davran" sözü ölçü olarak almak gerekir. Bunun için de vicdanının sesi ile hareket edebilecek bireyler yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Birlikte yaşam mücadelesi verilen toplumsal alanlarda yaşamın gereği olarak insanların sınırlarını bilmeleri ve karşılıklı birbirlerine saygılı olmaları gerekmektedir (Kıral, 2018).

Araştırma sonucunda, İlkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında en fazla vurgulanan kök değerin "sorumluluk" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 2. sınıf Türkçe ders kitabında 3, 4.sınıf Türkçe ders kitabında ise, 2 metinde kök değerlere yer verilmediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen kök değerlerin tamamına ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer verilmeli ve bu konuda gerekli denetim ve inceleme yapılmalıdır. Değer iletim problemlerinin çözümüne ilişkin olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında nasıl bir strateji izleneceğinin, hangi değerlere öncelik verileceği vb. hususular net olarak belirlenmelidir. Ayrıca, ilkokul 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarında "adalet" değerine özellikle metinlerde yer verilmelidir.

Kaynakça

Acun, İ., Yücel, C., Önder., A ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor?. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 6 (1), 180-197.

Alıcı, F. (2019). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2015).Bilimsel araştırma yöntemleri (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bulach, C. R. ve Butler J.D. (2002). The occurence of behaviors associated with sixteen character values. Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 41(2), 200-214.

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria, Qualitative Sociology, 13 (1), 3-21.

Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2016). Değerlerin kazanılmasındaki etkili faktörler (Öğrenci görüşleri). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (36), 167-191.

Çengelci, T., Hancı, B., ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 33- 56.

Delican, B ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.5 (3),842-856.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi 6 (1), 244-255.

Demirkol, M ve Kılıç, D. (2017).Sınıf öğretmenlerinin vicdan algısı.Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 853-864.

Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, 188,158-173.

Erkuş, S. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Gerekten, H. (2018). 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Güngör, E. (2000). Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak.İstanbul: Özenen Matbaası.

Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 417-441.

Kaya, K., ve Tuna, M. (2008). İlköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesinde televizyonun etkisi. SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 159-182.

Kıral, E. (2018). Kayıp Giden Bir Değer: Saygı. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi. 1(5), 4-10.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma ve yöntemi (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H., İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 37(14), 59-72.

Rains, S. A., & Turner, M. M. (2007), Psychological Reactance And Persuasive Health Communication: A Test And Extension Of The Intertwined Model, Human Communication Research 33, 241-269.

Sapsağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 723-742.

Sayın, V, Orbay, K ve Şam, A. E. (2019). 5. Sınıf Matematik Ders Kitabının Değerlerimiz Açısından İncelenmesi [Özel sayı]. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 166-171.

Soylu, N. (2019), İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.

Töremen, F. ve Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 58-70.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6(2), 227-259.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). Değerler eğitimi,Ankara: Pegem Akademi.

Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (11), 491.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayları Ne Düşünmektedirler?

Serkan Aslan, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, serkanaslan@sdu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analizi kullanılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamada uzman görüşü alma, katılımcı teyidi, kodlamalar arasında uyuşma gibi çeşitli stratejiler işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamları hakkında kısmen yeterli bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmen adayları tarafından sosyal bilgiler dersinde en çok okul dışı öğrenme ortamı olarak müzenin kullanılabileceği ifade edilmiştir. Öğretmen olarak göreve başladıklarında ise daha çok müze ve tarihi mekanlardan faydalanacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, öğretmen adayları tarafından okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmene ve öğrenciye birçok katkısının olacağı belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında kazaların olabileceği, hazırlı sürecinin planlanmaması, bazı temel ihtiyaçların giderilmemesi noktasında sorunların yaşanacağı belirtilmiştir. Öğretmen adayları tarafından okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşacak sorunların giderilmesi için bu ortamların kullanımının çok iyi planlanması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, okul dışı öğrenme ortamı, sosyal bilgiler.

Abstract

The aim of this study is to examine in depth the views of prospective social studies teachers about out-of-school learning environments. Qualitative research model was used in the study. The participants of the study consisted of 23 prospective teachers studying in social studies teaching. Appropriate sampling method was used to determine the participants. In the research, a questionnaire consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. Descriptive analysis, one of the qualitative data analyzes, was used in the analysis of the data. In the study, various strategies such as getting expert opinion, participant confirmation and agreement between coding were employed to ensure validity and reliability. Ethical principles were respected during the research. As a result of the research, it was concluded that the teacher candidates partially had sufficient knowledge about out-of-school learning environments. In the study, it was stated by the prospective teachers that the museum can be used as the most out-of-school learning environment in the social studies course. When they started to work as teachers they stated that they would benefit from more museums and historical places. In the study, it was stated by the prospective teachers that out-of-school learning environments will have many contributions to the teacher and the student. It is stated that accidents may occur in out-of-school learning environments, problems will be experienced in terms of not planning the prepared process and not meeting some basic needs. It was stated by the teacher candidates that the use of these environments should be planned very well in order to eliminate the problems in the learning environments.

Keywords: Learning, out-of-school learning environment, social studies.

Giriş

Günümüzde eğitimin sadece dört duvar arasında olması tartışılan bir durum haline gelmiştir. Öğrenme sadece sınıf ortamında değil birçok mekanda gerçekleşmektedir. Öğrenmenin sınıf içerisinde planlı, programlı bir şekilde yürütülmesinin yanı sıra okul dışındaki çeşitli ortamların öğrenme amaçlı kullanabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu da, okul dışı öğrenme ortamları kavramının doğmasında neden olmuştur.

Okul dışı öğrenme, öğrenciye kazandılmak istenen öğretim programındaki kazanımların okul sınırlarının dışında kazanımlara uygun öğrenme ortamlarında kazandırılmasıdır (Özdemir, 2019). Başka bir ifade ile okul

dışı öğrenme; okul binası dışındaki ortam ve kurumlardan yararlanılarak, eğitim öğretim süreci içerisinde süreci destekleyen öğrenme etkinliği şeklinde ifade edilmektedir (Soysal, 2019: 12). Bu tanımlardan yola çıkarak, öğrenmenin sınırları çizilmiş dersliklerde gerçekleşmesinin yanı sıra birçok farklı mekanın ve alanında öğrenme amaçlı kullanılabileceği söylenilebilir. Sosyal bilgiler dersi içerdiği konular gereği okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasına çok müsait bir derstir.

Sosyal bilgiler "temel eğitim öğrencilerinin değişen ve sürekli gelişen dünya düzeninde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumları geliştirmek amacıyla içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden alan ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programı, bir temel eğitim dersi ve çalışma alanı" olarak tanımlanmıştır (Sever, 2015:6). Sosyal bilgiler dersi ilkokul ve ortaokulda yer alan temel derslerden birisidir. Sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında müzelere, tarihi mekanlara, vakıflara, resmi kurumlara ait konular, kazanımlar yer almaktadır. Bu açından bakıldığında okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal bilgiler öğretim programında yer verildiği söylenebilir. Güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarından olan "10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları" maddesi incelendiğinde okul dışı öğrenmenin sosyal bilgiler öğretim programında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında kullanılacak bazı okul dışı öğrenme ortamları bulunmaktadır. Bunlar; müze, tarihsel alan gezileri, sanal müzeler, sözlü tarih çalışmaları, şehitlik, anıtlar, mezarlıklar, coğrafi alanlar, doğal ortamlar, ören yerleri, atölyeler, devlet ve resmi kurumlar bunlardan bazılarıdır (Cansever-Arslan, 2018; Öztürk, 2019). Bu okul dışı öğrenme ortamları sosyal bilgiler öğretim programı ile bütünlük arz etmektedir. Öğrenmenin kalıcı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ortamın önemli olduğu bilinmektedir. Bu açıdan kullanılacak öğrenme ortamlarını belirleyen ve düzenleyen otorite ise öğretmenlerdir.

Nitelikli bir öğrenme ortamının tasarlanmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler kazandıracakları kazanımlara yönelik öğretme ortamlarını belirlemeleri gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yukarıda belirtildiği üzere birçok okul dışı öğrenme ortamları kullanılabilmektedir. Bu okul dışı öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde kullanabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olması son derece önemlidir. Bu nedenle, hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamlarının neler olduğu, nasıl kullanılması gerektiği, bu ortamlarda öğretme-öğrenme sürecinin nasıl planlanması ve değerlendirilmesi gerektiği hakkında bilgi verilmeli ve hatta uygulama yaptırılmalıdır. Türkiye'de alan yazın incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili olarak daha çok fen alanında araştırmaların (Çebi, 2018; Erten, 2016; Özdemir, 2019; Soysal, 2019) yapıldığı görülmüştür. Sosyal bilgiler alanında ise öğretmen görüşlerini alan bir çalışmaya rastlanılmıştır (Öztürk, 2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum alan yazındaki boşluğu ortaya çıkarmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüş ve araştırmacı tarafından böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programına, program geliştirme uzmanlarına, öğretmen ve öğretmen adaylarına, bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç çerçevesinden aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde hangi okul dışı öğrenme ortamları kullanılabilir?
3. Sosyal bilgiler öğretmeni adayları göreve başladıklarında hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacakları ve bunun nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının katkıları nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılabilecek sorunlar nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılabilecek sorunlara yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmada, araştırmacı bireylerin algılarını, düşüncelerini, tutumlarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemektedir (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2014). Bu araştırmada da, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri incelendiğinden nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını sosyal bilgiler öğretmenliğinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmen adayları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacı yakın çevresindeki kişileri araştırmasında dahil eder (Frankel, Wallen & Hyun, 2012). Araştırmacının katılımcıları, araştırmaya katılmakta isteklidirler (Şahin & Karakuş, 2019). Bu araştırmada da, araştırmacı yakın çevresinde bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarını araştırmaya dahil etmiştir. Katılımcıların araştırmaya dahilinde gönüllülük ilkesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının 12'sini kadın 11'ini erkek oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının okul dışı ortamlarla ilgili deneyimleri bulunmaktadır. Öğretmen adayları çeşitli ilsans dersleri kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında bulunmuşlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anket, hazırlanmış ve geçerliği güvenirliği sağlanmış olan soruların katılımcılara posta, telefon, internet ya da yüz yüze sorulmasını içeren veri toplama tekniğidir (Özsevgenç, 2019). Anketlerde açık ve kapalı uçlu sorular yer alabilir (Terzi, 2019). Bu araştırma kapsamında açık uçlu sorulara dayalı olarak anket formu hazırlanmış ve katılımcılara uygulanmıştır. Anket formundaki sorular geliştirilirken sosyal bilgiler eğitimi alanında doktorasını yapmış iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri neticesinde anket formundaki sorularda bazı düzenlemeler yapılmış ve sonra pilot uygulamaya geçilmiştir. Araştırma kapsamında beş sosyal bilgiler öğretmen adayına hazırlanan anket formu uygulanmış ve soruların anlaşırlığında herhangi bir sorun yaşanmadığı tespit edilmiştir. Bunun neticesinde asıl uygulamaya geçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2019-2020 akademik yılının güz döneminde, 12.12.2019 tarihinde toplanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim hayatlarını aksatmayacak şekilde anket formları dağıtılarak uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Verilerin araştırma kapsamında kullanılacağı ve formların kimse ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Anket formlarına özellikle isim yazılmaması gerektiği söylenilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, en basit düzeyde gerçekleştirilen, verilerin herhangi bir değişime uğramadan sergilendiği, betimlendiği bir analiz türüdür. Betimsel analiz yaklaşımı araştırmacı tarafından temalara uygun şekilde gerçekleştirilir. Betimsel analizde katılımcılara ait görüşlere doğrudan yer verilir (Cansoy & Türkoğlu, 2019: 147). Bu araştırma kapsamında da araştırma solarına dayalı olarak daha önceden temalar belirlendiği ve araştırmanın bulgularında doğrudan alıntılara yer verildiği için betimsel analiz kullanılmıştır. Veriler Nvivo 11 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular şekillerle sunulmuştur. Katılımcılardan doğrudan alıntılamalar yapılarak ÖA:1, K (Öğretmen Adayı:1, Kadın) şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamada çeşitli stratejiler işe koşulabilmektedir. Bunlar uzman görüşü alma, katılımcı teyidi, kodlamalar arasında uyuşma, üçgenleme, doğrudan alıntılar olabilir (Creswell & Creswell, 2018; Güçlü, 2019; Sığrı, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada bu kapsamda geçerliği ve güvenirliği sağlamak için, alan uzmanlarından görüş alınmış, elde edilen bulgular katılımcılara sunularak

katılımcı teyidi sağlanmış, farklı bir uzmana araştırma verileri kodlatılmış ve kodlar arasında uyuşuma bakılmış, uyuşum olmayan az sayıda kod tespit edilmiş ve kodlayıcılar birbirlerini ikna etmişlerdir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarına ait alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırmanın alt amaçlarına göre düzenlenip sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.



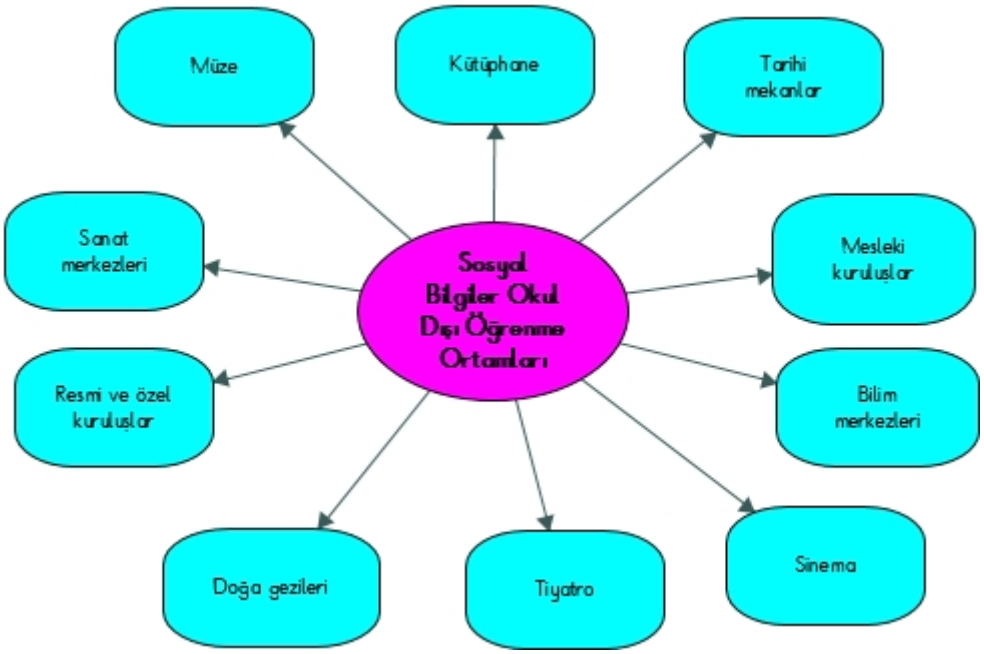
Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamı Ile Ilgili Görüşleri.

Şekil 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarının soyut konuların somutlaştırılmasını sağladığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, etkili ve verimli öğrenme ortamı sunduğunu, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı tanıdığını, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirdiğini, sosyalleşmesini sağladığını ve bu ortamların eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öncelikle okul dışı öğrenme ortamlarının varlığını okuldaki öğrenme ortamı kadar gerekli olduğunu düşünüyorum. Okulda bilgi verilir, fakat bu öğrencinin aklında soyut bir şekilde kalır. Böylelikle tam bir öğrenmenin gerçekleşeceğini düşünmüyorum. Örneğin öğretmen sosyal bilgiler dersinde bir tarih konusunu anlatıyor. Bu konuyu anlattıktan sonra ilgili konunun tarihi mekanına öğrenciler götürülürse öğrenme somutlaşacak ve öğrenciler daha iyi öğrenecek." (ÖA:1, K)

"Müze, kütüphane, doğal ve tarihi alanların öğrenme üzerindeki etkisi okul içi öğrenmeye nazaran daha fazladır ve bu ortamlar öğrenmenin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transferi sağlanmakta ve kalıcı olmasını sağlamaktadır." (ÖA:21, E)

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri Şekil 2'de sunulmuştur.



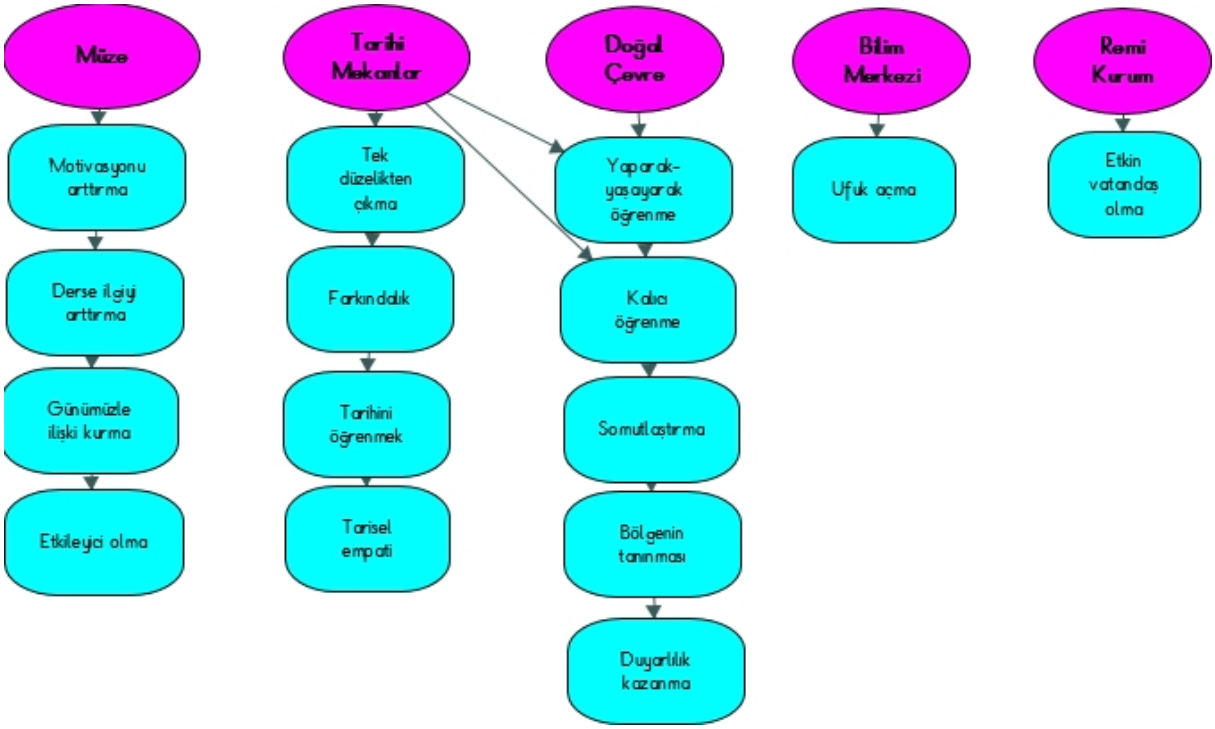
Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ile Ilgili Görüşleri.

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde müze, kütüphane, tarihi mekanlar, mesleki kuruluşlar, bilim merkezleri, sinema, tiyatro, doğa gezileri, resmi ve özel kuruluşlar ve sanat merkezlerinin okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası bir ders olduğundan bu disiplinlere ait konularla ilgili öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Mesela Topkapı Saray'ı ile ilgili bilgi veriyorsa, imkanı varsa öğretmenin, öğrencileri buraya götürmelidir. İklimi, toprak yapısını, dağları anlatıyorsa bu alanları öğrencilere göstermelidir." (ÖA:2, E)

"Müzeler, tarihi mekanlar, sanat merkezleri, kütüphaneler, mesleki kuruluşlar sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarıdır." (ÖA:5, K)

Öğretmen adaylarının, göreve başladıkları takdirde sosyal bilgiler dersinde hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacakları ve neden bu ortamları seçecekleri ile ilgili görüşleri incelenmiş ve bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



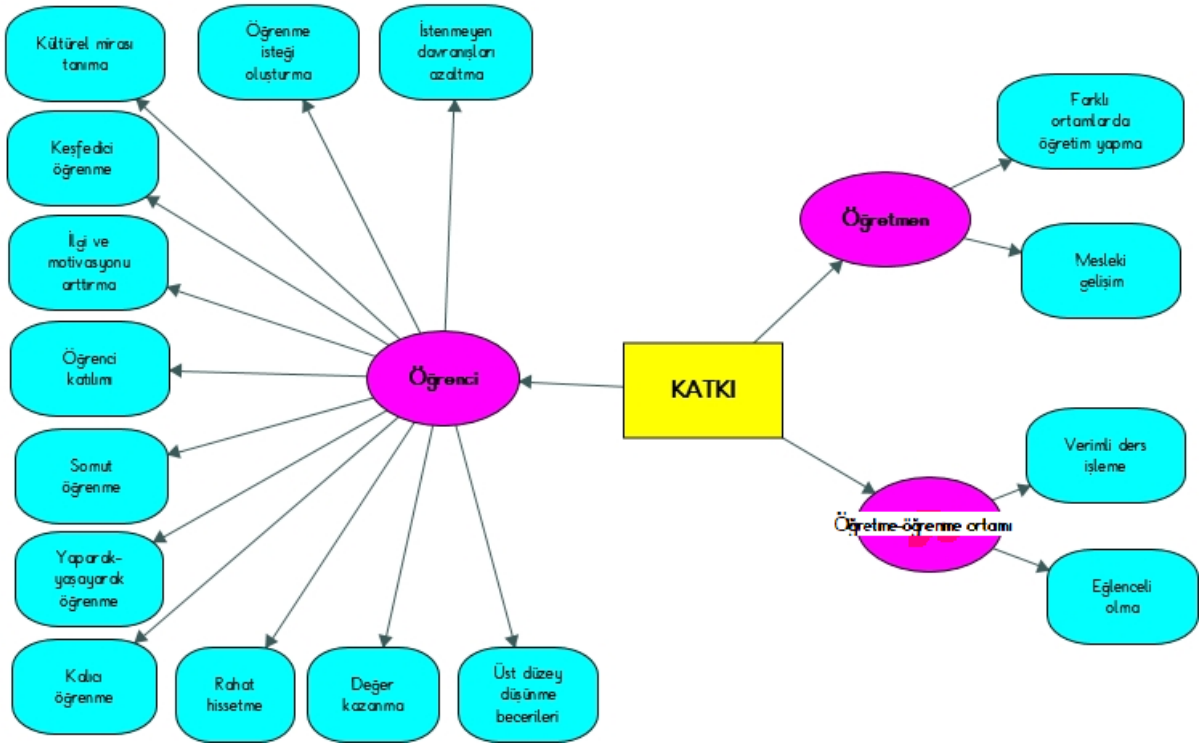
Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Göreve Başladıklarında Kullanacakları Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ve Bu Ortamları Seçme Nedenleri.

Şekil 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adayları göreve başladıkları takdirde müze, tarihi mekanlar, doğal çevre, bilim merkezi ve resmi kurum gibi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları müzeyi seçme nedeni olarak, motivasyonu arttırma, derse ilgiyi arttırma, günümüzle ilişki kurma, etkileyici olma; tarihi mekanları seçme nedeni olarak, tek düzelikten çıkma, farkındalık oluşturma, tarihini öğrenme, tarihsel empati kurma, yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme; doğal çevreyi seçme nedeni olarak, yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, somutlaştırma, bölgenin tanınması, duyarlılık kazanma; bilim merkezini seçme nedeni olarak, ufuk açma ve resmi kurumları seçme nedeni olarak etkin vatandaş olma görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Ben dersimde doğa ve tarihi mekanlara geziler düzenlerim. Çünkü sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafyayı oldukça kapsayan bir disiplindir. Yaparak-yaşayarak öğrenme için oldukça verimli bir ortam olacağını düşünüyorum. Tarihi mekanı ve doğal çevreyi anlatmaktansa öğrencileri buralara götürmek daha faydalı olacaktır. Bu şekilde kalıcı öğrenme sağlanmış olur." (ÖA:3, K)

"Mesela doğal alanları işlerken çevremize yakın olan bir dağ, nehir, vadi gibi yerlere bütün sınıfı götürerek orada bilgiyi aktarırım. Bu sayede öğrenciler konuları somutlaştırarak daha iyi anlarlar." (ÖA:18, E)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamlarının katkısına yönelik görüşleri incelenmiş ve bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



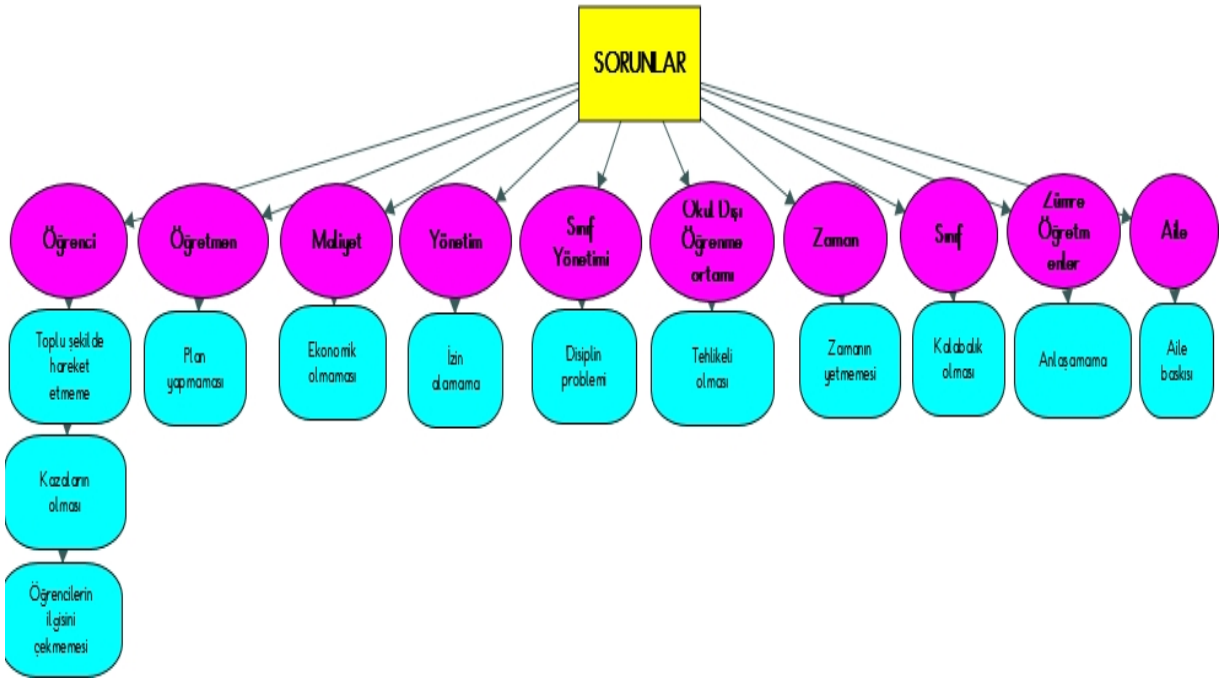
Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Katkısı Ile Ilgili Görüşleri.

Şekil 4 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciye, öğretmene ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamları daha çok öğrenciye katkı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamları öğrenciye istenmeyen davranışları azaltma, öğrenme isteği oluşturma, kültürel mirası tanıma, keşfedici öğrenme sağlama, ilgi ve motivasyonu arttırma, öğrenci katılımını sağlama, somut öğrenme imkanı sağlama, yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, rahat hissetme, değer kazanma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme; öğretmene mesleki gelişimini sağlama ve farklı ortamlarda öğretim yapma imkanı sağlama öğretme-öğrenme sürecine verimli ders işleme ve eğlenceli olma gibi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilere oldukça katkı sağlar böyle ortamlar. Öğrenciler konuları eğlenerek öğrenirler, çünkü böyle ortamlar genellikle eğlenceli olmaktadır. Ayrıca öğrencilere bu ortamlar sayesinde değerde kazandırırız. Örneğin Çanakkale Şehitliği'ne götürürsek öğrencilerde vatan ve miller sevgisi, Türk büyüklerine saygı gibi değerleri kazandırabiliriz." (ÖA:7, K)

"Okul dışı öğrenme ortamları öğrenciye daha kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır. Öğretmene de farklı bir ortamda ders anlatma imkanı doğurtmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinin daha eğlenceli olmasını ve etkili olmasını sağlayacaktır." (ÖA:20)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamlarında yaşanabilecek sorunlarla ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



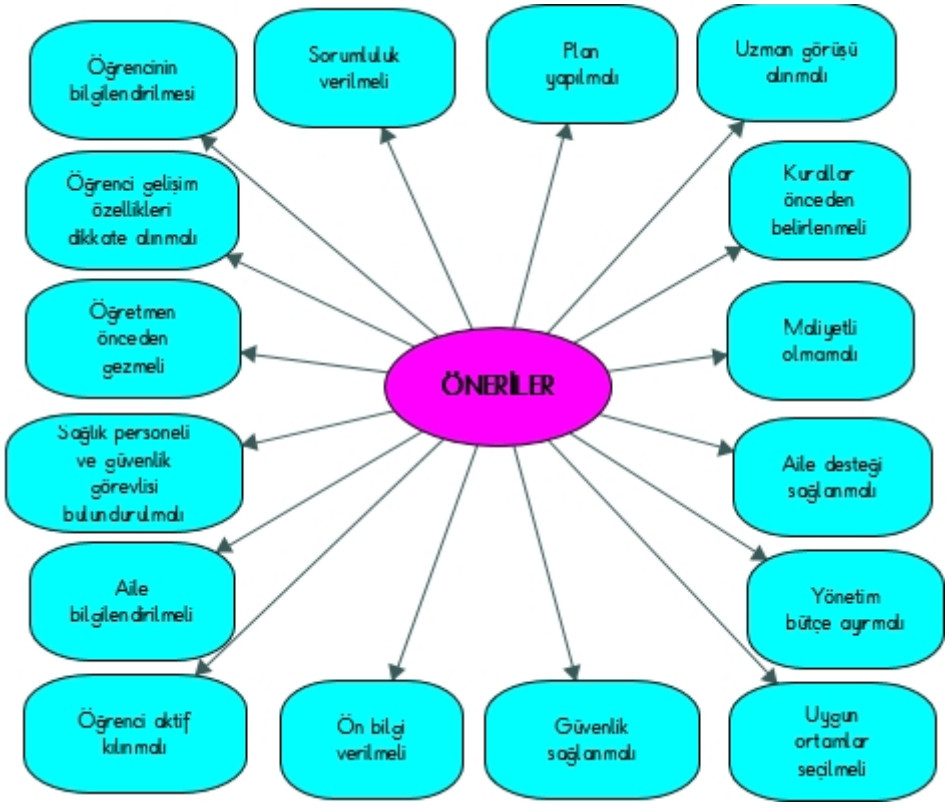
Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşabilecekleri Sorunlar Ile Ilgili Görüşleri.

Şekil 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciden, öğretmenden, maliyetten, yönetimden, sınıf yönetiminden, okul dışı öğrenme ortamından, zamandan, sınıftan, zümre öğretmenlerden ve aileden kaynaklı sorunlarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin toplu şekilde hareket etmemesi, kazaların olması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi, öğretmenin plan yapmaması, maliyetin ekonomik olmaması, yönetimden izin alamama, sınıf yönetiminde disiplin sorunun yaşanması, okul dışı öğrenme ortamının tehlikeli olması, zamanın yetersiz olması, sınıflarda öğrencilerin kalabalık olması, zümre öğretmenlerin anlaşamaması ve aile baskısının olması gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğrenciler yaramazlık yapıp çeşitli kazalar geçirebilirler. Maddi yetersizlikler oluşacaktır. Okul yönetimi izin verme konusunda sıkıntı çıkarabilir. Zümre öğretmenler anlaşamayabilir. Kimisi katılmak isterken kimisi katılmak istemeyebilir. Aile yapısı olarak baskıcı bir yapıya sahip olan aileler okul dışı etkinlikleri istemeyecek ve olumlu bakmayacaklardır." (ÖA:6, K)

"Öğrenciler huysuz ve aksi olup söz dinlemeyebilirler. 30 öğrenci ile bir öğretmenin ilgilenmesi zor olabilir. Kalabalık sınıflar işi zorlaştırır. Gidilecek yerlerin güvenirliği her daim kestirilemeyebilir ve bu durumda bizler için risktir." (ÖA:23, K)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamlarında yaşanabilecek sorunlara yönelik önerileri ile ilgili görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretmen Adaylarının, Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yaşanabilecek Sorunlara Yönelik Önerileri Ile Ilgili Görüşleri.

Şekil 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan sorunları gidermek için öğrencinin bilgilendirilmesi, öğrenciye sorumluluk verilmeli, öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınmalı, plan yapılmalı, uzman görüşü alınmalı, kurallar önceden belirlenmeli, maliyetli olmamalı, aile desteği sağlanmalı, yönetim bütçe ayırmalı, uygun okul dışı öğrenme ortamları seçilmeli, güvenlik sağlanmalı, öğrenciye ön bilgi verilmeli, öğrenci aktif kılınmalı, öğretmen önceden gidilecek okul dışı öğrenme ortamını gezmeli, aile bilgilendirilmeli, sağlık personeli ve güvenlik görevlisi bulundurulmalı gibi öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Öğretmen gidilecek yer ile ilgili öğrencilere önceden bilgilendirme yapmalı. Öğretmen okul dışı öğrenme ortamına gitmeden önce kendisi gidip burayı incelemelidir. Tüm güvenlik önlemlerini almalıdır." (ÖA:9, E)

"Okul dışı bir ortamı gidersek muhakkak sağlık görevlisi ile güvenlik görevlisi yanımızda olmalı. Öğrenciler bir kaza geçirirse sağlık görevlisi hemen müdahalede bulunur. Güvenliğimiz ile ilgili bir sorun yaşadığımızda da güvenlik görevlisi yardımcı olur." (ÖA:17, E)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının, okul dışı öğrenme ortamları hakkında kısmen yeterli bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmamızın önemli sonuçlarından birisidir. Öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında okul dışı öğrenme ortamlarını nitelikli bir şekilde kullanamayacaklarına işaret etmektedir. Bu durumda, sosyal bilgiler dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasını olumsuz etkileyecektir. Zira yukarıda da belirtildiği üzere sosyal bilgiler dersi öğretim programı okul dışı öğrenme ortamlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu açıdan, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları hakkında yeterli bilgi sahibi olunmaması, sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğretmen adayları

tarafından okul dışı öğrenme ortamlarının soyut konuların somutlaştırılmasını sağladığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, etkili ve verimli öğrenme ortamı sunduğu, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı tanıdığı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirdiği, sosyalleşmesini sağladığı ve bu ortamların eğlenceli olduğu belirtilmiştir. Bu görüşler incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının öğrencilerin avantajına olduğu öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Sarıoğlan-Bostan ve Küçüközer (2017) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmesinde kalıcılığı sağladığını belirtmişlerdir. Gürsoy (2018) tarafından okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve yaşamsal becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Topçu (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalar yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşleri de incelenmiştir. Öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde müze, kütüphane, tarihi mekanlar, mesleki kuruluşlar, bilim merkezleri, sinema, tiyatro, doğa gezileri, resmi ve özel kuruluşlar ve sanat merkezlerinin okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde; müze, tarihsel alan gezileri, sanal müzeler, sözlü tarih çalışmaları, şehitlik, anıtlar, mezarlıklar, coğrafi alanlar, doğal ortamlar, ören yerleri, atölyeler, devlet ve resmi kurumlar gibi okul dışı öğrenme ortamları kullanılmaktadır (Cansever-Arslan, 2018; Öztürk, 2019). Ayrıca oyuncak müzeleri (Çoşkun-Keskin & Kaplan, 2012), bilim merkezleri, botanik bahçesi, hayvanat bahçesi, milli parklar, sanayi kuruluşları, ev ortamı, mobil cihazlar, web 2.0 uygulamaları ve e-öğrenme ortamları da okul dışı öğrenme ortamı olarak (Eshach, 2007; Öner & Öztürk, 2019; Saraç, 2017) ifade edilmektedir. Öğretmen adayları tarafından belirtilen görüşler incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde çok az sayıda okul dışı öğrenme ortamının kullanılabileceğini belirtmeleri olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Özellikle öğretmen adayları tarafından, sosyal bilgiler dersinde teknoloji tabanlı okul dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığına yönelik görüş belirtmemeleri bir eksiklik olarak görülmektedir. Yirmi birinci yüz yıl dijital çağ olarak isimlendirilmektedir. Günümüzde dijital ortamlarda bir öğrenme ortamı olarak kullanılmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersinde sanal müzeler, sanal turlar, Google harita gibi dijital ortamlar öğrenme ortamı olarak kullanılabilmektedir. Araştırma kapsamında öğretmen adayları tarafından bu ortamların okul dışı öğrenme ortamı olarak belirtilmemesi bir eksikli olarak görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında bu gibi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmayacaklarını düşündürmektedir. Bunun sebebi, öğretmen adaylarının bu ortamların okul dışı öğrenme ortamı olduğunu bilmemeleri olabilir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adayları göreve başladıklarında hangi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacakları ve neden bu okul dışı öğrenme ortamlarını seçtiklerine yönelik görüşleri de incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları göreve başladıkları takdirde müze, tarihi mekanlar, doğal çevre, bilim merkezi ve resmi kurum gibi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları müzeyi seçme nedeni olarak, motivasyonu arttırma, derse ilgiyi arttırma, günümüzle ilişki kurma, etkileyici olma; tarihi mekanları seçme nedeni olarak, tek düzelikten çıkma, farkındalık oluşturma, tarihini öğrenme, tarihsel empati kurma, yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme; doğal çevreyi seçme nedeni olarak, yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, somutlaştırma, bölgenin tanınması, duyarlılık kazanma; bilim merkezini seçme nedeni olarak, ufuk açma ve resmi kurumları seçme nedeni olarak etkin vatandaş olma görüşlerini belirtmişlerdir. Selanik-Ay ve Erbasan (2016) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından nasıl yararlanıldığına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin duyularını kullanmaya çalıştıklarını, öğrenmeyi uygulamaya dönüştürdüğünü, günlük hayatla bağ kurmayı sağladığını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucuyla yapılan bu araştırma sonucu, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarından benzer şekilde yararlanıldığını/yararlanılacağını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital öğrenme ortamlarını kullanmak istemedikleri göze çarpmaktadır. Bu durum olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının bu ortamlarla ilgili bilgisinin olmaması ve bu ortamların nasıl kullanıldığı ile ilgili deneyimlerinin olmaması olarak düşünülmektedir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının katkısına yönelik görüşleri de incelenmiştir. Öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciye, öğretmene ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamları daha

çok öğrenciye katkı sağlamaktadır. Öğretmen adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamları öğrenciye istenmeyen davranışları azaltma, öğrenme isteği oluşturma, kültürel mirası tanıma, keşfedici öğrenme sağlama, ilgi ve motivasyonu arttırma, öğrenci katılımını sağlama, somut öğrenme imkanı sağlama, yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, rahat hissetme, değer kazanma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme; öğretmene mesleki gelişimini sağlama ve farklı ortamlarda öğretim yapma imkanı sağlama öğretme-öğrenme sürecine verimli ders işleme ve eğlenceli olma gibi katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Eshach (2007) tarafından okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttırdığı, bu şekilde de öğrencilerin öğrenmede daha istekli hale geldikleri ifade edilmiştir. Ramey-Gassert (1997) tarafından yapılan araştırmada da okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, meraklarını çektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu ortamların öğrenciler için oldukça eğlenceli olduğu söylenilmiştir. Balkan-Kıyıcı ve Ataberk-Yiğit (2012) ile Kubat (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da okul dışı öğrenme ortamlarının anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı, yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkan tanıdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Mertoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Alan yazındaki bu sonuçlar ile yapılan bu araştırmanın sonucu örtüşmektedir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşabilecekleri sorunlarla ilgili görüşleri de incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciden, öğretmenden, maliyetten, yönetimden, sınıf yönetiminden, okul dışı öğrenme ortamından, zamandan, sınıftan, zümre öğretmenlerden ve aileden kaynaklı sorunlarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin toplu şekilde hareket etmemesi, kazaların olması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi, öğretmenin plan yapmaması, maliyetin ekonomik olmaması, yönetimden izin alamama, sınıf yönetiminde disiplin sorunun yaşanması, okul dışı öğrenme ortamının tehlikeli olması, zamanın yetersiz olması, sınıflarda öğrencilerin kalabalık olması, zümre öğretmenlerin anlaşamaması ve aile baskısının olması gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Sarıoğlan-Bostan ve Küçüközer (2017) tarafından yapılan araştırmada da, fen bilgisi öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarında disiplin, zaman, öğrenci güvenliği, öğretim sürecini kontrol etme gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Çiçek ve Saraç (2017) tarafından yapılan araştırmada, fen bilimleri öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarında benzer sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlarda yapılan bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada son olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşabilecekleri sorunlara yönelik önerileri de incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan sorunları gidermek için öğrencinin bilgilendirilmesi, öğrenciye sorumluluk verilmeli, öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınmalı, plan yapılmalı, uzman görüşü alınmalı, kurallar önceden belirlenmeli, maliyetli olmamalı, aile desteği sağlanmalı, yönetim bütçe ayırmalı, uygun okul dışı öğrenme ortamları seçilmeli, güvenlik sağlanmalı, öğrenciye ön bilgi verilmeli, öğrenci aktif kılınmalı, öğretmen önceden gidilecek okul dışı öğrenme ortamını gezmeli, aile bilgilendirilmeli, sağlık personeli ve güvenlik görevlisi bulundurulmalı gibi öneriler geliştirmişlerdir. Türkmen (2016) okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerde risk değerlendirmesi yapılarak ziyaretlerin güvenilir yürütülebileceğinden ve güvenliğin sağlanabileceğinden bahsetmiştir.

Araştırmanın sonuçlarında dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde dijital teknolojiye dayalı okul dışı öğrenme ortamları kullanmayacakları sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına özellikle dijital teknolojiye dayalı okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili bilgi verilmeli ve bu ortamların nasıl kullanılacağı ile ilgili ortamlar yaratılarak deneyim kazanmaları sağlanmalıdır.
2. Öğretmen adayları, göreve başladıklarında birçok okul dışı öğrenme ortamı kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bu ortamlara yönelik ders planları hazırlatılıp öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik uygulamalar yapılmalıdır.
3. Öğretmen adayları tarafından belirtilen sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirmiş oldukları çözüm önerileri dikkate alınarak okul dışı öğrenme ortamlarının planlanmasında fayda bulunmaktadır.
4. Farklı branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerini alan çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Balkan-Kıyıcı, F. & Ataberk-Yiğit, E. (2012). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgar santraline teknik gezi. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 225-243.

Cansever-Arslan, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı eğitim etkinlikleri. H. Çalışkan & B. Kılcan (Edt.) Sosyal bilgiler öğretimi. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Cansoy, R. & Türkoğlu, M.E. (2019). Verilerin anlam inşa etme süreci. S. Turan (Edt.) Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Coşkun-Keskin, S. & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(41), 85-115.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: SAGE Pub.

Çebi, H. (2018). Farklı okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 504-522.

Erten, Z. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. Journal of Science Education and Technology, 16(2), 171-190.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Güçlü, İ. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2014). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Turkish Studies, 13(11), 623-649.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48, 111-135.

MEB. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Ankara: Devlet Kitap Basımevi.

Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4(1), 37-60.

Öner, G. & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyim. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (Özel Sayı), 1-27.

Özdemir, B. (2019). 7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özsevgenç, T. (2019). Nicel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Edt.) Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, A. (2019). Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. The Elementary School Journal, 97(4), 433-450.

Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(2), 60-81.

Sarıoğlan-Bostan, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 2(1), 1-15.

Selanik-Ay, T. & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. Journal of Education and Future,10,35-50.

Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine giriş. R. Sever (Edt.) Sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sığrı, Ü. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. İstanbul: Beta Yayınları.

Soysal, E. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şahin, Ç. & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Edt.) Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şimşek, A. & Kaymakcı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Terzi, R. (2019). Nicel veri toplama teknikleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Edt.) Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies teaching: a phenomenological research with teacher candidates. International Education Studies, 10(7), 1-27.

Türkmen, H. (2016). Sınıf dışında öğrenme. H. Türkmen, M., Sağlam, & E., Şahin Pekmez (Edt.) İlköğretimde eğlendiren ve anlamayı geliştiren fen öğretimi (ss. 95-126). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İran Ortaokul 2. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Türk Tarihinin İşlenişi

Yakup Subaşı, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, subasiyakup02@gmail.com

Öz

Bu çalışmada yüzyıllardır aynı coğrafyayı paylaştığımız, coğrafi ve tarihi unsurların sunduğu bağlar sayesinde sürekli kültürel, siyasi, ekonomik ve güvenlik etkileşimi içerisinde bulunduğumuz komşumuz İran'ın okullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk tarihinin nasıl ele alındığı tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. İran sosyal bilgiler ders kitabının 7. ünitesinde Türk tarihi ele alınmıştır. Ünitenin adı "Gaznelilerden Cengiz Hanın Hücumuna Kadar" başlığını taşımaktadır. Ünite, "Gazneliler, Selçuklular ve Harzemşahlar" ve "Selçuklular Döneminde İran'ın Kültürel Mirası" başlıklarını taşıyan 2 konudan oluşmaktadır. İran ortaokul 2. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ele alınan Türk tarihinde ön plana çıkartılmaya çalışılan husus İran'da kurulan Türk devletlerinin başarılarının İran asıllı devlet yöneticilerine dayandırıldığı sonucuna varılabilir. Kitapta Türklerin İran coğrafyasına gelmeden önce sahip oldukları yaşam tarzından dolayı devlet teşkilatından yoksun oldukları, bu özelliği İranlılar sayesinde kazandıkları algısına doğru giden bir anlatımın olduğu sonucuna ulaşılabilir. Diğer varılan önemli bir sonucun ise ders kitabında İran'da kurulan Türk devletlerinin elde ettikleri siyasi başarılarının neredeyse hiç verilmediğidir. Sonuç itibariyle kitapta her ne kadar Türk tarihi ele alınsa da öğrencilere aktarılmak istenilen, tarihte İranlıların başarıları ve sahip oldukları üstün özelliklerdir.

Anahtar Kelimeler: İran, Sosyal Bilgiler, Ders Kitapları, Türk Tarihi

Processing of Turkish History in Iran Middle School 2nd Grade Social Studies Textbook

Yakup Subaşı, Adiyaman University, Turkey, subasiyakup02@gmail.com

Abstract

In this study, it is aimed to determine how Turkish history is handled in the social studies textbooks taught in the schools of Iran, where we have been sharing the same geography for centuries and we have been in constant cultural, political, economic and security interaction thanks to the ties offered by geographical and historical elements. The study was carried out with qualitative research methods. It was preferred to analyze documents from qualitative research methods. Turkish history is discussed in the 7th unit of Iranian social studies textbook. The name of the unit is titled "From Ghaznavids to Attack of Cengiz Han". The unit consists of 2 topics titled " Ghazelians,Seljuks and Harzemshahs " and "Cultural Heritage of Iran in the Seljuk Period". It can be concluded that the achievements of the Turkish states established in Iran are based on Iranian state administrators. In the book, it can be concluded that the Turks did not have a state agency because of the lifestyle they had before coming to the Iranian geography, and that there was a narrative towards the perception that they gained thanks to the Iranians. In the textbook, it can be concluded that the political achievements of the Turkish states established in Iran are almost never given. As a result, although Turkish history is addressed in the book, it is the superior features of Iranians in history that want to be conveyed to students.

Keywords: Iran, Social Studies, Textbook, Turkish History

Giriş

19. yüzyılda giderek artan ve 20. yüzyılda zirveye ulaşan milliyetçilik akımları dünyada her açıdan büyük değişimlere neden olmuştur. 20 yüzyılda milliyetçilik akımının etkisiyle eğitimde de büyük değişimler meydana gelmiştir. Ulus eksenli inşa edilen ülkeler ders kitaplarını ötekileştirme politikasıyla yazmışlardır. Ülkelerin ötekileştirme eksenli eğitim sistemi ile yetiştirilecek nesiller tüm ülkeler açısından her zaman çatışma ve kaosun olanaklı kılınmasına hizmet etmektedir. Dünya barışını zedeleyen bu durum en çok birbiriyle sınır komşusu olan ülkeleri etkilemektedir. Ders kitaplarında başka ülkeleri ötekileştirici imajların tespiti ve ortadan kaldırılması son derece önem arz etmektedir. İçinde yaşadığımız asır itibariyle okul çağında bulunan yeni nesilin bilgiye ulaşma yolları çeşitlenip farklılaşsa da devletlerin resmî ideolojilerini yansıtması ve onaylı ve güvenilir kaynak olarak kabul gören ders kitapları önemini her zaman korumaktadır. Farklı ülke halklarının birbirleri hakkındaki algıları, en önemli metin bütünlüğünü oluşturan ders kitaplarından incelenebilir (Bilmez, 2017, Gülersoy, 2013, Kolaç, 2009, Şimşek, 2018, Şimşek, 2016, Tezcan vd. 2018). Bu çalışmada sınır komşumuz ve geçmişten günümüze sürekli çok çeşitli ilişki içerisinde bulunduğumuz İran'ın sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk imajının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

İran ders kitaplarında Türk tarihinin işlenişiyle ilgili olarak bugüne kadar birkaç çalışma yapılmıştır. Çalışmaların hepsi Türkiye'de yapılmıştır. Batan (2011) tarafından yapılan çalışmada İran'da 2010-2011 eğitim öğretim yılında ilkokul 4 ve 5. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler, ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan tarih, lise 2. sınıfta okutulan İran ve dünya tarihi, lise 3. sınıfta okutulan coğrafya ve çağdaş İran tarihi olmak üzere 8 adet ders kitabı incelenmiştir. Araştırmada incelen ders kitaplarında Türk imajının oldukça olumlu yansıtıldığı sonucuna varılmıştır. Çelik ve Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmada devrimden sonra ortaokul seviyesinde tarih ders kitaplarında Türklere ilişkin söylemler analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 2007 yılında basılan ortaokul 1, 2 ve 3. sınıf tarih ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışmada ders kitaplarında mezhepsel bir ideolojinin hakim olduğu, bunun sonucu olarak farklı mezhebe mensup Türkler bilhassa Osmanlılar ötekileştirilmiş ve İran için tehdit olarak nitelendirilmiştir. İran'daki yönetici Türk hanedanlardan övgüyle söz edilmiştir. Türklere ilişkin söylemlerin bir kısmının tarihi gerçeklerle bağdaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çencen (2017) Türk ve İran tarih ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında İran lise 3. sınıf İran ve dünya tarihi ders kitabı ile Türkiye 9 ve 10. sınıf Tarih ders kitapları ve 10. sınıf çağdaş Türk ve dünya tarihi ders kitaplarını karşılaştırmıştır. Çalışmada İran ders kitabında Türklere yönelik tarihi kötüye kullanma biçimlerinden yanıltma, atlama ve yadsıma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İran ders kitaplarında Türk tarihinin işlenişini ele alan yukarıdaki üç çalışmada birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyulmuştur. Batan (2011) ve Çelik ve Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ortaokul 1, 2 ve 3. sınıf tarih ders kitapları çalışmada ele alınan ortak kitaplar olmasına rağmen farklı sonuçlara varılması dikkat çekicidir. Yukarıdaki çalışmalardan ortaokul seviyesinde araştırma yapan Batan (2011) ve Çelik ve Çelik (2015) İran'da ki mevcut uygulamakta olan programı değil bir önceki programı ele almışlardır. İki çalışmada da ortaokul tarih ders kitapları ele alınmıştır. Bu çalışmada şimdiye kadar yapılmış çalışmalarda ortaya konulamayan ve çalışmalar ile ortaya çıkan eksiklerin giderilmesi amaçlanmıştır. İran'da değişen program ile beraber ortaokul seviyesinde tarih dersinin yerini alan sosyal bilgiler dersinde Türk tarihinin işlenişinde bir değişmenin olup olmadığı araştırılmıştır. Diğer önemli bir nokta ise geçen zaman içerisinde ele alınan seviyede ders kitaplarında bir değişmenin meydana gelip gelmediğidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiziyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde üzerinde çalışılan konuyla alakadar birbirinden farklı materyaller incelenebilir (Balcı, 2001). Doküman analizinde birçok alandaki kaynak veri analizi için kullanılabildiği gibi eğitimle ilgili bir çalışmada da ders kitapları veri kaynağı olarak kullanılabilir. Bu araştırmada doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanıldığından veri kaynakları araştırmanın amacına göre kapsamlı bir şekilde içerik analizi yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

İran ilk ve ortaokullarında okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk tarihinin nasıl işlendiğini araştıran bu çalışmada, İran'ın ilgili okul kademelerinde okutulan bütün sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Türk tarihini sadece ortaokul 2. Sınıf sosyal bilgiler kitabının ele aldığı görülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını İran İslam Cumhuriyeti resmi okullarında okutulan ortaokul 2. sınıf sosyal

bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Kitabın tam künyesi "Vezareti Amuzeş ve Perverış: Sazmanı Pejuhış ve Bernamereziye Amuzeş (1395-2016). Mutaalatı İçtimaiye, Payeye Heştom, Devreye Evvel Mutevassıt, Tehran; Şirkete Çap ve Neşr Kitaphayi Dersi İran" şeklindedir. Bu orijinal kaynaktan veriler Türkçeye araştırmacı tarafından çevrilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular betimsel analiz ile araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmiş ve yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

İran ortaokul 2. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk tarihini ele alan 7. Ünite "Gaznelilerden Cengiz Hanın Hücumuna Kadar" adını taşımaktadır. Ünitenin girişinde Hicri Şemsi 3. ve 4. yüzyıllarda İran soyundan gelen hanedanların İran'ın kenar bölgelerinde hüküm sürdüklerini, bu yüzyıllardan sonra yavaş yavaş Türk soyundan gelen hanedanların İran'a hükmetmeye başladıkları bilgisi verilir. Bu gelişmelerin sonucu olarak İran'da yeni bir sayfanın açıldığı ve bu hâkimiyetin Cengiz Hanın Hücumuna kadar devam ettiği belirtilir (77).

Ünitenin girişinde ünitede cevabı bulunacak 5 soru verilmiştir. Bu sorulardan 3'ü ele alınan Türk Tarihi ile ilgiliyken 2'si konu dışından verilmiştir. Verilen sorular aşağıdaki gibidir (77);

1. Gazneliler, Selçuklular ve Harzemşahlar döneminde İran'ın durumu nasıldı?
2. Niye İran tarihinde Selçuklular önemli bir yere sahiptir?
3. Ortaçağda Avrupa ne durumdaydı?
4. Haçlı Seferlerinin meydana gelmesinin nedenleri nelerdir?
5. Selçukluların kültür ve medeniyetlerinin mirası nedir?

Ünite, "Gazneliler, Selçuklular ve Harzemşahlar" ve "Selçuklular Döneminde İran'ın Kültürel Mirası" başlıklarını taşıyan 2 konudan oluşmaktadır.

Gazneliler, Selçuklular ve Harzemşahlar

İran Ortaokul 2. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Gazneliler

Konuya girişte Gaznelilerin Türk soyundan gelen bir hanedan oldukları ve Gazne şehrinde kuruldukları için bu isim ile anıldıkları yazılır. Kitap Gazneli Mahmut'un meşhur olmasını Hindistan'da savaşmasına bağlar. Devamında, her ne kadar Gazneli Mahmut İslam'ı yayma amacıyla Hindistan'a seferler düzenlemiş olsa da asıl amacını bu devlette bulunan büyük zenginlikleri ele geçirmesi olduğunu öne sürer. Bu başlık altında göze çarpan diğer önemli bir iddia ise Gaznelilerin orduya dayalı bir devlet olmasından dolayı Seferiler, Samaniler ve Şii Büveyhiler kadar halk arasında sevilmedikleridir (78).

İran Ortaokul 2. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Selçuklular

Kitapta Selçuklular ele alınırken anlatım öne çıkan husus Selçukluların Şii devletler ile olan mücadelesidir. Tuğrul Beyin İran'ın muhtelif bölgelerini ele geçirdikten sonra Bağdat'a gittiği ve birinci Şii mezhepli devlet olan Büveyhiler yendiği ve daha sonra Mısır'da bulunan Fatimi Hilafetinin Abbasi Hilafetine tehdidini ortadan kaldırdığı yazar (79).

Kitapta Sultan Alparslan'ın, vezir Nizamülmülk'ün rehberliğinde dahili rakiplerini yenip devleti güçlü kılmayı başardığını ifade edilir. Melik Şah döneminde Selçuklu Devletinin topraklarının Sasani İmparatorluğu topraklarının genişliğine vardığı şeklinde bir benzetme ile Selçukluların hakimiyet alanına işaret edilmiştir (80)

Kitapta Selçukluların atlı-göçebe bir toplum yapısına sahip olduğu, yerleşik hayat ve devlet yönetiminden anlamadıklarından dolayı İranlı vezirlere ihtiyaç duymalarının kaçınılmaz olduğu yazılır. İranlı vezirler sayesinde Selçukluların iktisadi ve kültürel alanlarda daha iyi bir konuma geldikleri ve tarım ve hayvancılık, ticaret, sanat ve mimaride ilerlediklerini yazar (80).

Bu başlık altında öne çıkartılan diğer bir konu ise Selçuklular döneminde İran'da İsmailliye mezhebinin taraftarlarının artmaya başladığıdır. İsmailliye mezhebinin lideri olan Hasan Sabbah, zalim olarak gördüğü Selçuklu Devletine karşı Alamut kalesi gibi yüksek yerlere yerleşerek mücadele verdiği ve Selçukluların onlarla defalarca savaşmalarına rağmen tam olarak faaliyetlerine son veremedikleri yazılır (81).

İran Ortaokul 2. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Harzemşahlar

Kitapta, Selçukluların zayıflamasını fırsat bilen Harzemşahların komutanlarından birinin Selçuklulara başkaldırdığı ve bunun sonucunda çıkan savaşta Selçukluların yenilgiye uğratıldığı yazılır. Bu sonuçtan sonra Harzemşahların İran topraklarına hâkim olmaya başladıkları ifade edilir. Daha sonra Cengiz Han'ın İran'a saldırısı önleyemeyen Harzemşahlar, İran için zor günlerin başlamasına neden oldukları yazılır (81-82).

Selçuklular Döneminde İran'ın Kültürel Mirası

Konunun başında Selçukluların kendisinden önce İran'da hakimiyet süren diğer iki Türk kökenli devletten daha önemli oluşunun nedenlerine değinilmiştir. Selçukluların İran'da hakimiyet süren diğer Türk kökenli devletlerden iki nedenden dolayı daha çok öneme sahiptirler. Bunlar; İran ve hâkim oldukları coğrafyada meydana getirdikleri değişimler ve yaptıkları külli işler olarak dile getirilmiştir. Kitapta Selçukluların devlet ve idare sistemleri ele alınırken bu sistemlerin kendilerinden önce bu coğrafyada hakimiyet süren Samaniler ve Gaznelilerden kaldığı yazılmıştır. Devamında Selçuklu devletinin kudret ve azametinin İran asıllı vezirlerin siyasi kabiliyetleri ve yeterlilikleri sayesinde olduğu yazılmıştır (84).

Kitapta Selçuklu veziri Nizamülmülk ve eseri olan Nizamiye Medreselere geniş yer verilmiştir. Selçuklular döneminde Nizamiye medreselerinin bütün İran coğrafyasına yayıldığı belirtilmiştir. Bu medreselerde ders veren İran asıllı müderrisler zikredilmiştir. Türk asıllı devletlerin Farsçanın gelişim ve yayılmasına yaptıkları ele alınmıştır. Özellikle Gaznelilerin Farsçayı Hindistan'da ve Selçukluların ise Anadolu'da yaymalarına değinilmiştir (85-86).

Sonuç

İran ortaokul 2. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türk tarihinin işlenişinin ele alındığı bu çalışmada birtakım sonuçlara varılmıştır. İran sosyal bilgiler ders kitabında Türklerle ilgili olumlu ve olumsuz bilgilere beraber yer verilmiştir.

Gaznelilerin Farsçayı Hindistan'a taşımaları olumlu bir eylem olarak karşılanırken yine aynı devletin Hindistan'a yaptığı seferlerin İslam dinini yayma bahanesiyle Hindistan'daki zenginlikleri ele geçirmek için yapıldığı ileri sürülmüştür.

Kitapta Selçukluların siyasi tarihi hakkında olumsuz bir anlatım kullanılmıştır. Selçukluların mezhep eksenli hareket ettikleri yazılmıştır. Şii kökenli devlet (Büveyhiler ve Fatimiler) ve kişiler (Hasan Sabbah) ile yaptıkları mücadeleler ele alınmıştır. Kitapta Selçuklu devletinin başarısı İran asıllı olan vezirlere dayandırılmıştır.

Selçukluların kültürel mirası ele alınırken İran'ı baştan başa ihya ettikleri yazılmakla beraber bu ihyanın kabiliyetli, zeki ve çalışkan İran asıllı vezirler sayesinde olduğu öne sürülür. Aynı şekilde devlet yönetimininde İranlılardan öğrenildiği beyan edilir.

Sonuç olarak İran ortaokul sosyal bilgiler ders kitabında Türk tarihinin ele alınırken Türklerin başarısı verilmiştir ama bu başarının İran asıllı vezirler sayesinde olduğu her fırsatta dile getirilmiştir. Anlatımda Türk hükümdarların ve diğer devlet yetkililerin başarısına hiç yer verilmemiştir. Türk tarihi altında İranlıların üstün meziyetleri nazara verilmiştir.

Kaynakça

Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem.

Batan, M. (2011). İran İslam Cumhuriyeti İlk ve Ortaöğretim Ders Kitaplarında Türkler ve Türk İmajı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü Ortadoğu Siyasi Tarihi ve Uluslararası İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.

Bilmez, B. (2017). Arnavutluk Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmgesi. Osmanlı Araştırmaları, 49(49), 343-382.

Çelik, H., & Çelik, M. B. (2015). Devrim sonrası İran ortaokul tarih ders kitaplarında Türklere ilişkin söylemlerin analizi. Turkish History Education Journal, 4(2), 202-224.

Çeçen, N. (2017). Biz ve öteki örnekleminde Türk ve İran tarih ders kitaplarının karşılaştırılması. Journal of Human Sciences, 14(2).

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education. 2 (1), 8-26.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. Milli Folklor, 82(21), 19–31.

Tezcan, S., Gür, M. S., & Sarıbaş, A. (2018). İsrail Tarih Ders Kitaplarında Türk İstiklal Savaşı ve Cumhuriyet Dönemi. Bilig, (86), 137-167.

Şimşek, A. (Ed.) (2018). Dünyada Türk imajı: tarih ders kitaplarındaki durum. Ankara: Pegem.

Şimşek, A. (2016). Başka Ülkelerin Tarih Ders Kitaplarında Türk/Osmanlı İmajını Konu Eden Tez Araştırmaları Hakkında Bir İnceleme. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, Muğla.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Vezareti Amuzeş ve Perverış: Sazmanı Pejuhış ve Bernamereziye Amuzeş (1395-2016). Mutaalatı İçtimaiye, Payeye Heştom, Devreye Evvel Mutevassıt, Tehran; Şirkete Çap ve Neşr Kitaphayi Dersi İran

İstiklâl Marşı'nda Millî ve Manevî Değerler

Prof. Dr. İdris KADIOĞLU, Dicle Üniversitesi, Türkiye (ikadoglu@gmail.com)

Öz

Bu çalışmanın amacı genelde Mehmet Âkif Ersoy'u daha yakından tanımak tanıtmak ve onun şiirlerini özellikle de millî marşımızı "değerler" yönüyle yeniden okuyarak ele almak, daha iyi anlamak ve yeni yetişen nesle aktarmaktır. Çalışmada Mehmet Âkif Ersoy'un şiirlerine özellikle İstiklâl Marşı'na yansıyan millî ve manevî değerlere ait bulgular, analiz/sentez yöntemiyle tahlil edilip değerlendirilmektedir.

İstiklâl Marşı, Mehmed Âkif Ersoy'un Büyük Millet Meclisi tarafından 1921'de resmî millî marş olarak kabul edilen şiiridir. Şiir, son kıtası beş mısra olmak üzere dörder mısralık on kıtadan oluşmaktadır. Aruz ölçüsüyle yazılan şiirin her kıtasının bütün mısraları tam bir ahenk içindedir. Şair, ilk iki kıtada bayrağa hitap etmekte üçüncü ve dördüncü kıtalarda Türk milleti adına konuşmaktadır. Vatan aşkını dile getiren beş ve altıncı kıtalarda Türk askerine hitap eden Âkif, yedinci ve sekizinci kıtalarda, bayrağın inmemesi ve ezan seslerinin susmaması için Allah'a yalvarır. Dokuzuncu kıtada bu duası kabul edilirse kendi ruhunun da vecd içinde yükseleceğini söyler. Son kıtada yine bayrağa seslenir ve hürriyet ve istiklâlin ebediyen onun hakkı olduğu müjdesini tekrar eder. Vatan, millet, ezan, bayrak ve hürriyet bağlamında şekillenen maddî/menevî kavramlar birer "şeair" olup sembolik değerler taşımaktadır. Şiirde "Şeair-i milliye"; bayrak, hilâl, yıldız, hak, hürriyet, istiklâl, yurt, millet, ırk, vatan, kahramanlık gibi müşahhas/ulvî kavramlarla dile getirilmiş, "Şeair-i diniyye" ise iman, şehâdet, helâl, cennet, Hudâ, ezan, mâbed, vecd gibi mücerred/dinî kavramlarla ifade edilmiştir. Örneğin "şehâdet" kelimesi İslâm dinine mahsus ulvî bir kavram olup iki anlama gelir. İlki "Şehitlik" ve ikincisi "şahitlik" anlamına gelen bu kavram, sadece İslâm dinine ait bir göstergedir. "Ölürsem şehit, kalırsam gazi" anlayışı bu milletin has şiarıdır. Mehmet Âkif, İstiklâl Marşı'nın "Bu ezanlar ki şehâdetleri dinin temeli" mısraında şehadet kelimesine vurgu yapar ve kelimeye "şahitlik" anlamı da yükler.

Bu tebliğde millî marşımıza yansıyan ve halkın ruhunda yer eden maddî ve menevî değerlerin dünü, bugünü ve yarınları üzerinde durulmaktadır. Genelde Âkif'i ve Safahat'ı özellikle de İstiklâl Marşı'mızı daha iyi anlamak ve yeni kuşaklara daha etkili bir şekilde anlatmak için neler yapılması gerektiği tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Vatan, millet, bayrak, ezan, hürriyet.

National and Spiritual Values in Independence Anthem

Abstract

The aim of this study is to get to know Mehmet Akif Ersoy more closely and to understand him poems especially National Anthem better. In the study, the findings of Mehmet Âkif Ersoy's poetry, especially national and spiritual values reflected in the National Anthem, are analyzed by analysis / synthesis method.

The National Anthem is the poem of Mehmed Âkif Ersoy, which was accepted as the official national anthem in 1921 by the Grand National Assembly. Poetry consists of four lines and ten continents. The last continent is five lines. All verses of every continent of the poem written with the measure of prosody are in complete harmony. The poet appeals to the flag on the first two continents. And he speaks for the Turkish nation on the third and fourth continents. Mehmet Âkif addresses the Turkish soldier on the fifth and sixth continents and expresses his love for homeland and he begs Allah on the seventh and eighth continents so that the flag does not descend and the sounds of prayer are silent. On the ninth continent, he says that if his prayer is accepted, he will consider himself lucky and his soul will rise in ecstasy. On the last continent he again calls to the flag and heralds that freedom is his right forever. The material / spiritual elements that are shaped in the context of the concepts of homeland, nation, call of prayer and flag are each a "sign" and have symbolic values. "National symbols" in poetry are expressed with concrete concepts such as flag, crescent, star, right, liberty, independence, country, nation, race, homeland, heroism and "religious symbols" have been expressed with various concepts such as faith, martyrdom, halal, heaven, God, call of prayer, place of worship, ecstatic. For example, the word "martyr" is a concept specific

to the religion of Islam and it means two things. This concept, the first of which means "martyrdom" and the second "witness", is only an indication of the religion of Islam. Mehmet Akif, in the Turkish National Anthem: "These oppressors are the basis of the religion of the martyrs", emphasizes the word martyrdom and adds the meaning of "witness" to the word.

In this communiqué, the past, present and future of the material and spiritual indicators that are reflected in our national anthem and are in the soul of the people will be emphasized. And in general, what should be done to better understand the "Akif" and "Safahat" and especially the Turkish National Anthem and to explain it to the new generations more effectively will be discussed.

Keywords: Homeland, nation, flag, call of prayer, freedom

Giriş

İstiklâl Marşı, "Sanatta gaye aramayan lakin gayede sanat arayan" ve "Dinî, ahlâkî, siyâsî bir gâye" için şiir yazan islâmcı/millî şair Mehmet Âkif Ersoy tarafından kaleme alınmıştır. İlk defa TBMM'nin 1 Mart 1921 tarihli toplantısında okunan İstiklâl Marşı şiiri, 12 Mart 1921 tarihli toplantıda da "ulusal marş" olarak kabul edilmiş, 21 Mart 1921'de o günkü adı Cerîde-i Resmiye olan Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. (bk. Ek-2: Osmanlıca İstiklâl Marşı) Mehmet Âkif, İstiklâl Marşı için "Onu milletime ve kahraman ordumuza hediye ettim. Zaten o milletin eseridir, milletin malıdır. Ben yalnızca gördüğümü yazdım." diyerek bu şiiri Safahat adlı şiir kitabına almamıştır.

İstiklâl Marşı, sadece bir millî marş değil tüm İslâm coğrafyasının menevî şahsiyetinin sözlü tezahürüdür. Yeniden feth olunan Anadolu'nun birlik ve kardeşliğinin zafer sesi ve adeta tüm ümmetin bir nevi varoluş ve yaratılış destanıdır. Lirik ve Epik şiirin muhteva özelliklerini taşıyan bu destanda vatan sevgisi, din duygusu ve istiklâl tutkusu samimiyetle işlenen temel konulardır. Tüm şiirlerinde olduğu gibi Âkif, İstklâl Marşı'nda da dinî, ahlâkî ve siyâsî bir gayeyle sanatını icra etmektedir. O: "Sanat sanat içindir gibi yüksek nazariyeler, bizim idrakimizin pek fevkındadır" ve "Biz, edebiyattan ahlâkî ve ictimâî bir fayda bekleriz. Bizim içtihadımıza göre, edepsizlik başladığı yerde edebiyat biter" (Sebîlürreşad Dergisi Sayı: 1012, Cilt: 41, Aralık 2016) gibi veciz ifadelerle sanat anlayışını ortaya koymuştur.

Safahat'ın üçüncü kitabı Hakkın Sesleri için Ferid (Kam) bey tarafından Mehmet Âkif'e yazılan Mektup'ta "Âkif sanatta gâye aramıyor lâkin gâyede sanat arıyor" denildikten sonra "Safahât'ın bu kısmını teşkîl eden manzûmelerin menbaı, Furkân-ı Hakîm olduğundan hepsinin ilhâm-ı mahz eseri olduğunu söylemek zâiddir. Hemen söyle, hemen yaz! Tevfîk-i Hudâ refîkin olsun azizim" denilmek suretiyle Âkif'in sözlerindeki gücün ulvî menbaına dikkat çekilmektedir.

Milletin iradesine ve Allah'ın müminlere vaad ettiği zaferin er geç gerçekleşeceğine inanan Mehmed Âkif'in şiirindeki özelliklerden biri de millî ve ulvî değerlerle dinî motifleri dengeli bir şekilde kıtalara yerleştirmesidir. Bayrak, hilâl, yıldız, hak, hürriyet, istiklâl, yurt, millet, ırk, vatan, kahramanlık gibi millî kavramlarla iman, şehâdet, helâl, cennet, hudâ, ezan, mâbed, vecd gibi dinî motifler birbiriyle uyum halinde zengin bir belâgatla kullanılmış, böylece Millî Mücadele'yi gerçekleştiren halkın ruhunda mevcut iki önemli kavram İstiklâl Marşı'nın da iki temel temasını oluşturmuştur. (Okay, DİA, 2001: 23/55)*

Vatan Sevgisi İstiklâl Tutkusu ve Din Duygusu

İstiklâl Marşı üzerine yazılan yazılar ve yapılan bilimsel çalışmalardan da istifade edilerek bu çalışmada temelde vatan sevgisi, istiklâl özlemi ve din duygusu üzerinde durulmaktadır. Şiirde öne çıkan millî değerler, ulvî kavramlar ve dinî motifler yeniden ele alınarak farklı bakış açılarıyla değerlendirilmektedir.

Millî değerler: Bayrak, millet, vatan…

Ulvî kavramlar: Hak, hürriyet, şehâdet…

* İstiklâl Marşı üzerine yapılan ve bu çalışmada da istifade edilen tahlil çalışmalardan bazıları kaynakça bölümünde gösterilmiştir. (bk. Kaynakça)

Dinî motifler: İman, mabet-ezan, cennet…*

İstiklâl Marşı, dokuz dörtlük bir beşlik olmak üzere toplam kırk bir mısradan oluşmaktadır. Aruzun "fe'ilâtün / fe'ilâtün / fe'ilâtün / fe'ilün" kalıbıyla yazılan şiirin her kıtasının bütün mısraları tam kafiyelidir.

Vatan sevgisi

Vatan ki; insanların mehd-i zuhûru, sâha-i neşv ü nemâsı, mâ'işetgâh-ı hayâtıdır. (Ali Emîrî) Sözlükte "Bir kimsenin doğup büyüdüğü ve yaşadığı yer, yurt" ve "Bir milletin üzerinde yaşadığı, hâkim olduğu toprak, yurt" anlamına gelen vatanı ancak vatanperver ve yurtsever vatandaşlar ihya eder.

Bütün yeryüzü yek pâre bir kara parçası olsa da insan kendine ait ve kendisinin de oraya ait olduğunu hissettiği vatanını her yerden fazla sever. İnsan kendi vatanının suyunu âb-ı hayata, toprağını misk ü anbere, çayır çimenlerini de cennet bahçesine benzetir. Nitekim Âkif de "Verme, dünyâları alsan da, bu cennet vatanı" ve "Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki fedâ?" mısralarında vatanı cennete benzetmekte ve bu vatanı bir milletin üzerinde birlikte yaşadığı yurt olarak görmektedir. Hatta "Vatan sevgisi imandandır" sözü Müslümanlar arasında manen bir hadis-i şerif kutsiyetinde kabul görmüştür.

Diyarbakırlı Ali Emîrî Efendi çıkardığı Amid-i Sevdâ adlı gazetede "Vatan muhabbeti, Sa'y u gayret, İlim" başlıklı bir makale kaleme almış ve bu yazıda insanın vatansız, vatanın da insansız olamayacağını güzel ve akıcı üslûbuyla şöyle vurgulamıştır: "Vatan insanı âb-ı latifiyle reyyân eder. Vatan insana ni'am-ı gûnâgûnuyla telzîz-i dimağ ettirir. Vatan insanı lezâ'iz-i fevâkihiyle şîrîn-mezâk eyler. Vatan sînesini açarak insana altun ve gümüşlerini bezl ü îsâr eyler. Vatan güzel atlar, kısraklar yetiştirerek insana kemâl-i râhat u safâ ile tayy-ı zemîn ettirir. Vatan insana akmişe-i fâhire-i gûnâgûn iksâ eder. Vatan insanın istirâhatı içün kâşâneler, köşkler mesîreler ihzâr eder. Eder ammâ bunları meydana getirecek vatana bihakkın vatan-ı celîl dedirecek yine insanlardır. Benim nazarımda vatan ayniyle insan, insan ayniyle vatandır. Vatan olmazsa insan olmaz, insan bulunmazsa vatan bulunmaz." Ali Emîrî, (haz. Oktay), s. 210).

Mehmet Âkif, İstiklâl Marşı'nın beşinci ve altıncı dörtlüğünde "yurt", "toprak" ve "vatan" kavramı bağlamında millete, özellikle de askere ve gençlere hitap eder. Üstünde yaşadığımız yerlerin alelâde bir toprak parçası değil vatan olduğunu, düşmana çiğnetilmemesi gerektiğini telkin eder.

Altıncı dörtlük:

Bastığın yerleri "Toprak!" diyerek geçme, tanı!

Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı.

Sen şehîd oğlusun, incitme, yazıktır, atanı:

Verme, dünyâları alsan da, bu cennet vatanı.

İlk olarak Aralık 1986'da Türk Edebiyatı dergisinin "Mehmet Âkif Anıt Sayısı"nda yayımlanan "İstiklâl Marşının Tahlili" başlıklı yazısında Mehmet Kaplan, bu dörtlükle ilgili şu değerlendirmeleri yapmıştır:

"Altıncı kıtada kutsal vatan ve vatan toprağı ele alınmaktadır, Mehmet Âkif gençlere, üzerinde yaşadıkları toprakların değerini ve özelliğini iyi bilmeleri gerektiğini anlatmaktadır. "Bastığın yerleri "toprak!" diyerek geçme! Geçmişi iyi öğren! Çünkü bu vatan, toprakları uğruna şehit düşenlerin kefensiz olarak gömüldükleri, her karışında bir şehit kanı olan kutsal topraklardır. Sen ki; dini, vatanı uğruna canını alan şehitlik mertebesine ulaşmış bir babanın oğlusun. Vatan'ına gereken değeri vermez, onu atalarının koruduğu gibi korumazsan ataların incinir, üzülür. Bu cennet vatanı her ne pahasına olursa olsun korumalı, dünyaları da alsan bu yurdun bir karış toprağını bile vermemelisin… Dış görünüşü bakımından vatan bir "toprak" parçasıdır. Fakat bu toprak parçası, milletin tarih ve hayatına sımsıkı bağlıdır. Onu kutsal kılan maddî yönü değil, millet ve tarih ile olan münasebetidir. Bu vatan, binlerce şehit tarafından kazanılmış ve korunmuştur. Bundan dolayı, ona bakarken toprağı değil, ona gömülü olan şehitleri görmelidir. Dünyada hiçbir şey vatan kadar kutsal ve değerli değildir." (Kaplan 1986: 55) İsa Kocakaplan da İstiklâl Marşımız ve Mehmet Âkif Ersoy (İstanbul 1999, s. 22-48) başlıklı yazısında beşinci ve altıncı kıtalardaki "vatan" kavramının "ezan" "şehit" ve "şehâdet" kavramlarıyla birlikte ele alınması gerektiğini vurgular.

* İslâmî-insanî değerler olarak bu kavramların hepsi bir arada "İstiklâl Marşı" tablosunda gösterilmiştir. (bk. Ek-1)

Yedinci ve sekizinci dörtlükte ise şair sevilen pek çok şey kaybedilse bile vatanın kaybedilmemesini ve ezan seslerinin kesilmemesini niyaz eder.

İstiklâl ve hürriyet tutkusu

Maddî veya manevî bakımdan kimseye bağlı ve tâbi olmama, kimsenin buyruğu altında bulunmama, bağımsızlık anlamına gelen "İstiklâl" kavramı, millî mücadele ve kurtuluş savaşı yıllarında oldukça değerli bir kavramdır ve milletçe özlenmektedir. İstiklâlin birinci şartı hürriyettir. Hürriyet ise: "hür olma durumu, köle ve esir olmama, yasa ve toplum kuralları dışında kendinden üstün bir kuvvetin boyunduruğu altında bulunmama hâli" anlamına gelmektedir. Ayrıca fikir hürriyeti terkibinde olduğu gibi "Herhangi bir şeyle kayıtlı ve bağlı olmama, bir baskı altında tutulmama, serbestlik, serbestî" anlamında da kullanılmaktadır. "Hak ve hürriyetin korundukça insansın" diyen Âkif'e göre hürriyet demek topyekûn milletçe ayağa kalkmak ve çalışmak demektir.

"Desen bin kerre "İnsânım!" kanan kim? Hem niçin kansın?

Hayır, hürriyyetin, hakkın masûn oldukça insansın.

Bu hürriyyet, bu hak bizden bugün âheng-i sa'y ister:

Nedir üç dört alın? Bir yurdun alnından boşansın ter." Gölgeler "Alınlar Terlemeli" (3 Ekim 1918)

Âkif doğduğundan beri istiklâle âşıktır. O da "ekmeksiz yaşarım ama hürriyetsiz yaşayamam" diyenlerdendir. "Doğduğumdan beridir âşıkım istiklâle" mısraında bu aşkını dile getirir. Din ve imandan yoksun, mefahiri yok olmuş bir millet Âkif'e göre bağımsız değildir ve yaşayamaz. Ona göre ahlâkî yozlaşma bir çöküştür. Nitekim Rus inkılâbı neticesinde bu ahlâkî çöküşün en dehşetlisi gözler önüne serilmiştir.

"Beyinler ürperir, yâ Rab, ne korkunç inkılâb olmuş:

Ne din kalmış, ne îman; din harâb, îman türâb olmuş!

Mefâhir kaynasın gitsin de, vicdanlar kesilsin lâl...

Bu izmihlâl-i ahlâkî yürürken, durmaz istiklâl!" Gölgeler "Umar Mıydın?" (24 Ekim 1918)

Şair İstiklâl Marşında; ikinci dörtlüğün son "Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklâl" mısraı ile üçüncü dörtlüğün ilk "Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım" mısraında istiklâl ve hürriyet temasını işlemiştir. İstiklâl, Allah'a iman eden ve ona ibadet eden bu Müslüman milletin hakkıdır. Bu millet ve şanlı bayrak hakkı olan tam bağımsızlığı mutlaka elde edecektir. Ezelden beri hür yaşamış, bundan sonra da hür yaşamak azmi ve gayreti içerisinde olan bu milleti hiçbir güç bu azminden döndüremez. Nitekim hürriyetin sembolü olan bayrak bin yıldır bu topraklarda dalgalanmaktadır. Dolayısıyla istiklâl, hürriyetini elde eden bayrağın gölgesinde Hakk'a inanan ve ibadet eden bu vatan evlatlarınındır. Marşın son iki mısraı bütün ihtişamıyla bu gerçekliği haykırmaktadır, millî şair: "Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağınım hürriyyet; Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklâl." Mısralarında Allah'ın kulu ve Peygamberin ümmeti olan bu milletin başka hiçbir güç karşısında eğilmeyeceği ifade edilmektedir. Himmet ve hamiyeti tahrik eden bu dizeler kulaklara küpe olmalı kalplere nakşedilmelidir. Anne-babalar ve özellikle bu milletin mukadderatını belirlemede ön safta olan eğitimciler, çocuklara ve gençlere hürriyet ve istiklâl gibi iki yüce değerin kıymetini, esaretin güçlüğünü, hür yaşamanın refah ve mutluluğunu hürriyetten yoksun olanların durumunu da örnek göstererek her fırsatta dile getirmelidirler. Çünkü bir insanın kıymeti himmeti nispetindedir.

Mehmet Âkif'in çalışma arkadaşı ve İstiklâl mücadelesi yıllarının önemli mütefekkirlerinden biri olan Bediüzzaman'ın "Kimin himmeti milleti ise, o kimse tek başıyla küçük bir millettir." (Nursi, Tarihçe-i Hayat, 99) sözündeki millî şuur herkese aşılanmalı, hamiyetler tahrik edilmeli, çok geç olmadan millet uyanmalıdır. Bu sözdeki "millet", Kur'anî bir terim olup, bütün müminlerin ortak adıdır. Bu yüzden İslam literatüründe millet, ümmet anlamına gelmektedir. Yoksa "millet" ifadesiyle etnik bir kimlik kastedilmiyor. Üzerinde durulan bu söz "Kimin himmeti İslâm ise o tek başına bir ümmettir" anlamına gelebilir. İşte "Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım." diyen Mehmet Âkif, tek başıyla adeta küçük bir millettir ve ümmetin manevi şahsiyetinin ete kemiğe bürünüp şair olarak görünen büyük bir timsalidir.

Din duygusu

Allah'ın varlığı, birliği ve azametinin sembolü; şeâir-i diniye ve mefâhir-i mukaddesatın en önemlilerinden biri ezan-ı Muhammedî'dir. Sözlükte "bildirmek, duyurmak, çağrıda bulunmak, ilân etmek" mânasında bir masdar olan ezan kelimesi terim olarak farz namazların vaktinin geldiğini, nasla belirlenen sözlerle ve özel şekilde müminlere duyurmayı ifade eder (Çetin, DİA: 12/43-45). Müslümanlara namaz vaktini bildirmek ve namaza çağırmak için müezzin tarafından genellikle minâreden yüksek sesle yapılan dâvettir, ezan. "Müderris bir babanın kucağında hayata gözlerini açan, çocukluğunu Müslüman mahallesinde, minare gölgesinde geçiren Akif için ezan, millî ve dinî hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Akif'in şiirlerinde ezan, Allah'ın azametinin sembolü ve dinin şeairi olmasının yanı sıra Türk kültürünün ve kimliğinin de ayrılmaz bir parçasıdır." (Çitçi, 2011: 75) Günümüzden tam yüz yıl önce ilerleme ve yükselmenin şifresini iki kelimeyle tespit eden ve;

"Bir mübârek suyu var, hiç kurumaz: Dîn-i Mübîn.

Hâdisât etmesin oğlum, seni asla bedbîn…"

"Doğrudan doğruya Kur'ân'dan alıp ilhâmı,

Asrın idrâkine söyletmeliyiz İslâm'ı"

Safahat, Âsım, 22 Zilhicce 1337, 18 Eylül 1335 (1919)

diyen Âkif, Asım'ın şahsında tüm gençlere seslenmekte ve şöyle nasihat etmektedir. "Ey oğul! Hadiseler seni asla bedbin (ümitsiz) etmesin. Din-i mübîn-i İslâm gibi bu vatanın hiç kurumayan bir suyu vardır. Bu sudan kana kana iç. Doğrudan doğruya Kur'an'dan ilhâm alarak bu asrın fehmine İslâmı anlatmaya çalış."

İstiklâl Marşının sekizinci dörtlüğünün son iki mısraında: "Bu ezanlar -ki şehâdetleri dînin temeli-/ Ebedî, yurdumun üstünde benim inlemeli" diyen şair, özellikle İslâm dininin sembolü olan ezanların susmaması gerektiğini vurgulamakta, ezan sesleri susarsa dinin yıkılacağına milletin mahv olacağına işaret etmektedir. Ezan İslamiyet'te fethin ve bağımsızlığın sembolüdür. Zira Mekke'nin fethinde Bilâl-i Habeşi hazretleri Kabe'nin damına çıkıp ilk ezanı okumuş ve adeta ümmetin bağımsızlığını ilan etmiştir. Namaza davet eden ezân-ı Muhammedî'nin günde beş defa tekrarıyla insanlar ibadete meyl eder ve cemaate teşvik edilir. En nurani, lezzetli, kudsî kelimeleri içinde barındıran ezanı sürekli işiten bir kulak eğer kalpte iman varsa bu sese duyarsız kalmayacak, diğerleri ise duyduğu ezan sesinden nefret edecek ve sıkılacaktır.

Sonuç

İstiklâl Marşı'ında tespit edebildiğimiz ve bir tablo içerisinde her dörtlüğün karşısına yazarak gösterdiğimiz "İslâmî-İnsânî" değerler şu kavramlarda gizlidir: Şecaat, Sancak, Yurt, Millet, Hilâl, Kahramanlık, Helâl, İstiklâl, Hayat, Hürriyet, Yiğitlik, Îmân, Cesâret, Özgüven, Medeniyet, Hakk, Vaʿd-i İlâhî, Toprak, Şehit-Ata, Vatan, Dünya-Cennet-Vatan, Fedakârlık, Şühedâ (Şehitler), Hudâ-Can-Canan, Allah, Maʿbed, Ezan-Şehadet, Yurt, Vecd, Umut-Diriliş, Ruh, Arş, Hilâl, Helâl, Irk-Millet, Hürriyet, İstiklâl. Bir değerler manzumesi özelliği taşıyan millî destanın bu yönüyle yeniden ele alınması ve yeni yetişen nesle aktarılması önem arz etmektedir. Bağımsızlığın sembolü olan bayrak millî bir değer, İslâm dininin en önemli bir şeairi olan ezan ise dinî bir değerdir. Özellikle ecdadı memnun etmek iman ve ümit ile bu değerlere sahip çıkılmalı; bayrağı indirmek, ezan sesini susturmak isteyenlere fırsat verilmemelidir. Bayrak ve ezanı hazmedemeyenleri uyarmak her vatan evladının birinci görevi olmalıdır. Son söz, İslâm beldelerinde ay yıldızlı bu bayrağın göklerde dalgalanması, minarelerden sürekli ezan-ı Muhammedî seslerinin duyulması rahmet hazinelerinin açılmasına vesiledir. Tek dileğimiz; bayrak inmesin! Ezan susmasın! Bu milletin üzerinden "Rahmet-i İlâhî" eksilmesin. "Allah bu millete bir daha İstiklâl Marşı yazdırmasın!"

Kaynakça

Ali Emîrî (2016). Gazelden Gazeteye: Âmid-i Sevdâ (İnceleme-Metin), (haz. Oktay, Adnan). Ankara: Sonçağ Yayınları.

Ayvazoğlu, Beşir (1986). İstiklâl Marşı: Tarihi ve Manası, İstanbul: Tercüman Yayınları, s. 55-63.

Banarlı, Nihad Sâmi (1985). "İstiklâl Marşı'nın Mânası", İstanbul: Kültür Köprüsü, s. 327-358.

Canım, Rıdvan; Çalık, Etem (1995). Mehmed Âkif ve İstiklâl Marşı. İstanbul, s. 25-82.

Çağbayır, Yaşar (1998). İstiklâl Marşı'nın Tahlili, Ankara, s. 291-393.

Çitçi, Selahattin (2011). "Yahya Kemal ve Mehmet Âkif'in Eserlerinde Ezan", Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları, S. 5, Ocak-Haziran, s. 69-84.

Düzdağ, M. Ertuğrul (1986). İstiklâl Marşı ve Çanakkale Şehidleri Şiirlerinin Açıklaması, İstanbul, s. 7-10).

Düzdağ, M. Ertuğrul; Okay, M. Orhan (2003). "Mehmed Âkif Ersoy", DİA: C 28, s. 432-439.

Ersoy, Mehmed Âkif (1921). İstiklâl Marşı, Resmî Gazete, yıl: 1, nu: 7.

Kaplan, Mehmet (1971). "Türk İstiklâl Marşı", Hisar, S. 88 [Mayıs], s. 4-6.

Kaplan, Mehmet (1977). "İstiklâl Marşı", Millî Kültür, S. 9 [Eylül], s. 6-9.

Kaplan, Mehmet (1986). "İstiklâl Marşı'nın Tahlili", Türk Edebiyatı: Mehmed Âkif Anıt Sayısı, S. 158, [Aralık], s. 56-58.

Kocakaplan, İsa (1999). İstiklâl Marşımız ve Mehmet Âkif Ersoy, İstanbul, s. 22-48.

Nursî, Bediüzzaman Said (2015) Târihçe-i Hayât, İstanbul: RNK Neşriyat.

Okay, M. Orhan (1990). "İstiklâl Marşımız ve Mehmed Akif" (Safahat), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, s. 443-446.

Okay, M. Orhan (2001). "İstiklâl Marşı", DİA: C 23, s. 355-356, İstanbul.

Önder, Mehmet (1986). "İstiklâl Marşı Belgeleri", Türk Edebiyatı: Mehmed Âkif Anıt Sayısı, S. 158, [Aralık], s. 34-41.

Songar, Ayhan (1983). "İstiklâl Marşımızın Psikanalizi", Türk Edebiyatı, S. 113 [Mart], s. 11-12.

Timurtaş, Faruk Kadri (2002). "İstiklâl Marşı ve Mehmed Âkif Ersoy", Belgelerle Türk Tarihi Dergisi, S. 62, İstanbul, s. 16-21.

Toptaş, Mahmut (1999). Âkif'in Diliyle Açıklamalı İstiklâl Marşı, İstanbul.

(Ek-1): İstiklâl Marşı'nın Değerleri

	İstiklâl Marşı	İslâmî-İnsânî Değerler
1	Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak; Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak. O benim milletimin yıldızıdır, parlayacak; O benimdir, o benim milletimindir ancak!	Şecaat Sancak Yurt Millet
2	Çatma, kurban olayım, çehreni ey nazlı hilâl! Kahraman ırkıma bir gül... Ne bu şiddet bu celâl? Sana olmaz dökülen kanlarımız sonra helâl; Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklâl.	Hilâl Kahramanlık Helâl İstiklâl
3	Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım. Hangi çılgın, bana zincir vuracakmış? Şaşarım! Kükremiş sel gibiyim: Bendimi çiğner, aşarım; Yırtarım dağları, enginlere sığmam taşarım.	Hayat Hürriyet Yiğitlik
4	Garb'ın âfâkını sarmışsa çelik zırhlı duvar; Benim îman dolu göğsüm gibi serhaddim var. Ulusun, korkma! Nasıl böyle bir îmânı boğar, "Medeniyyet!" dediğin tek dişi kalmış canavar?	Îmân Cesâret Özgüven Medeniyet
5	Arkadaş! Yurduma alçakları uğratma sakın; Siper et gövdeni, dursun bu hayâsızca akın. Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın... Kim bilir, belki yarın, belki yarından da yakın.	Yurt Hakk Va'd-i İlâhî
6	Bastığın yerleri "Toprak!" diyerek geçme, tanı! Düşün altındaki binlerce kefensiz yatanı. Sen şehîd oğlusun, incitme, yazıktır, atanı: Verme, dünyâları alsan da, bu cennet vatanı.	Toprak Şehit-Ata Vatan Dünya-Cennet-Vatan
7	Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki fedâ? Şühedâ fışkıracak toprağı sıksan, şühedâ! Cânı, cânânı, bütün vârımı alsın da Hudâ, Etmesin tek vatanımdan beni dünyâda cüdâ.	Cennet-Vatan-Dünya Fedakârlık Şühedâ (Şehidler) Hudâ-Can-Canan
8	Rûhumun senden İlâhî şudur ancak emeli: Değmesin ma'bedimin göğsüne nâ-mahrem eli; Bu ezanlar -ki şehâdetleri dînin temeli- Ebedî, yurdumun üstünde benim inlemeli.	Allah Ma'bed Ezan-Şehadet Yurt
9	O zaman vecd ile bin secde eder -varsa- taşım; Her cerîhamdan, İlâhî, boşanıp kanlı yaşım, Fışkırır rûh-i mücerred gibi yerden na'şım! O zaman yükselerek Arş'a değer, belki, başım.	Vecd Umut-Diriliş Ruh Arş
10	Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilâl! Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helâl. Ebediyyen sana yok, ırkıma yok izmihlâl: Hakkıdır, hür yaşamış, bayrağınım hürriyyet; Hakkıdır, Hakk'a tapan, milletimin istiklâl.	Hilâl Helâl Irk-Millet Hürriyet İstiklâl

(Ek-2): Resmî Gazete ve İstiklâl Marşı (Osmanlıca)

Abone şerâiti: 100 nüshası 200 guruş Elli “120” Beher nüshası 100 paradır.	Cerîde-i Resmiyye	Pazartesi 11 Receb 1339 21 Mart 1337 Târîh-i Te‘sîsi: 7 Teşrînüevvel 1336
Sene: 1	Türkiye Büyük Millet Meclîsi Hükûmetinin Resmî Gazetesi olup şimdilik haftada bir defa neşr olunur	Numarası: 7



جریدهٔ رسمیه

بازار ایرتسی
۱۱ رجب ۱۳۳۹
۲۱ مارت ۳۳۷
تاریخ تأسیسی
۷ تشرین اول ۱۳۳۶

آبونه شرائطی
یوز نسخه‌سی ۲۵۰ غروش
اللی « ۱۲۵ »
بهر نسخه‌سی ۱۰۰ پاره‌در

نومروسی: ۷ تورکیا بویوك ملت مجلسی حکومتنك رسمی غزته‌سی ولوب شمدیلك هفته‌ده بر دفعه نشر اولنور . سنه : ۱

استقلال مارشی

۱
قورقما ، سونمز بو شفقلرده یوزمن آل سنجاق ؛
سونمه‌دن یوردیمك اوستنده توتن اك صوك اوجاق .
اونم ملتمك بیلدیزیدر ، پارلاباجق ؛
او بیلدر ، اونم ملتمکدر آنجاق .

۲
چاتما ، قربان اولایم ، چهره‌کی ای نازلی هلال
قهرمان عرقه بر کول ! نه بو شدت ، بو جلال ؟
سکا اولماز دوکولن قانلریمز صوکره حلال . .
حقیدر ، حقه طابان ، ملتمك استقلال .

۳
بن ازلدن بریدر حر یاشادم ، حر یاشارم
هانکی جیلدین بکا زنجیر اوره‌جقمش ؟ شاشارم!
کوکره‌مش سل کبی‌یم ؛ بندیمی چیکنر آشارم ؛
بیرتارم طاغلری ، انکینلره صیغمام ، طاشارم .

۴
غربك آفاقنی صارمشسه چلیك زرهلی دیوار ،
بنم یمان طولو کوکسم کبی سر حدم وار .
اولوسون ، قورقما ! ناصل بویله بر ایمانی بوغار ،
« مدنیت ! » دیدیکك تك دیشی قالمش جاناوار ؟

۵
آرقداش یوردیمه ! آلچاقلری اوغراتمه ، صاقین
سپر ایت کوکده‌کی ، طورسون بو حیاسزجه آقین .
طوغه‌جقدر سکا وعد ایتدیکی کونلر حقك . .
کیم بیلیر بلکه یارین . . بلکه یاریندن‌ده یاقین .

۶
باصدیغك یرلری ، « طوپراق ؟ » دییه‌رك کچمه ، طانی :
دوشون آلتنده‌کی بیکلرجه کفنسز یاتانی ،
سن شهید اوغلوسك . ایچیتمه ، یازیقدر ، آتاکی :
ویرمه ، دنیاری آلسه‌لرده ، بو جنت وطنی .

۷
کیم بو جنت وطنك اوغرینه اولمازکه فدا ؟
شهدا ، فیشقیره‌جق ، طوپراغی صیقه‌ك شهدا :
جانی ، جانانی ، بتون واریمی آلسین‌ده خدا ،
ایتمه‌سین تك وطنمدن بنی دنیاده جدا .

۸
روحمك سندن ، الٰهی ، شودر آنجاق املی ،
دکمه‌سین معبدیمك کوکسنه نامحرم الی .
بواذانلر ـ که شهادتلری دینك تملی ـ
ابدی یوردیمك اوستنده بنم ایکله‌لی .

۹
اوزمان وجد ایله بیك سجده ایدر ـ وارسه ـ طاشم ،
هرجریحه‌مدن ، الٰهی ، بوشاتوب قانلی باشم ،
فشقیرر روح مجرد کبی یردن نعشم ؛
او زمان یوکسله‌رك عرشه دکر بلکه باشم .

۱۰
دالغالان سن‌ده شفقلر کبی ای شانلی هلال !
اولسون آرتیق دوکولن قانلریمك هپسی حلال .
ابدیاً سکا یوق ، عرقه یوق اضمحلال :
حقیدر ، حر یاشامش ، یاپراغمك حریت ؛
حقیدر ، حقه طابان ، ملتمك استقلال .

قبول تاریخی : ۱۲ مارت ۳۳۷
اجتماع ۶ جلسه ۲

محمد عاکف

Mehmed Âkif	Kabûl Târîhi: 12 Mart 1337 İctima‘ : 6, Celse: 3

Türk Çocuk Edebiyatında Şiddet Olgusu Kapsamında Dil Kullanımı

Engin Yılmaz, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, eyilmaz@sakarya.edu.tr

Öz

Bilindiği üzere, çocuk edebiyatı eserlerinin okuru hem çocuk hem de yetişkinlerdir. Çocuğun kitaptaki olumlu karakterle/kahramanla özdeşim kurması anlatının içine girebilmesi için, yazarın eserde betimlediği karakterin inandırıcı, güvenilir, gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olması gerekir. Çocuk okurun karakterde kendisinden bir şeyler bulması, onunla duygudaşlık kurması önemlidir. Dolayısıyla, çocuk kitabıyla etkileşime giren yetişkinlerin ve çocukların bu eserlerde doğrudan ya da dolaylı olarak işlenen şiddet olgusuyla karşılaşmaları birey, aile ve toplum sağlığı bakımından oldukça önemlidir. Şiddet olgusunun -kurmaca yapı içinde olsa bile- çocuk edebiyatı yapıtlarında okuyucuya sunulması, çocuk kitabı yazarlarına önemli bir duyarlılık ve sorumluluk yüklemektedir. Bu araştırmada; Türk Çocuk Edebiyatı ürünlerinde ele alınan şiddet olgusu ile ilgili dil kullanımları değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı; Türk çocuk eserlerinde şiddet olgusunun nasıl ele alındığının ortaya konulmasıdır. Araştırmada; şiddet olgusunu içeren dilsel kullanımların belirlenerek, şiddeti uygulayanların ve şiddete maruz kalanların sosyal kimliklerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; duyan ve düşünen bir birey olan çocuğun psikolojik, sosyal, kültürel ve duygusal açıdan sağlıklı yetişebilmesi için kullanılan dilin çocuğa görelik ilkesi bakımından uygun olup olmadığı tartışılmış ve şiddetin önlenmesi için çocuk kitabı yazarlarına çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Şiddet, söz varlığı, çocuk edebiyatı.*

Abstract

As is known, the readers of children's literature are both children and adults. In order for the child to identify with the positive character/hero in the book, the character described by the author must be convincing, reliable, realistic and at the same age level as the child. It is important that children and adults who interact with the children's book encounter violence directly or indirectly in these works in terms of individual, family and community health. The fact that the phenomenon of violence is presented to the reader in the works of children's literature, even if it is in a fictional structure, imposes an important sensitivity and responsibility on the children's book authors. In this study; The use of language related to the phenomenon of violence handled in Turkish Children's Literature products was evaluated by considering the above classification. The main purpose of the research; The aim of this course is to show how the phenomenon of violence is handled in Turkish children's works. In the study; The aim of the study was to determine the linguistic uses including violence and to analyze the social identities of the perpetrators of violence and those exposed to violence. The research is a descriptive research. The screening method was used in the research. At the end of the research; It is discussed whether the language used for the psychological, social, cultural and emotional health of the child, who is an individual who is hearing and thinking, is suitable in terms of the relativity principle of the child and various suggestions are given to the children's book writers to prevent violence.

Keywords: *Violence, vocabulary, child literature.*

Giriş

Şiddet, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde önemli bir toplumsal sorundur. Şiddet (violence) terimi, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından, "fiziksel güç veya iktidarın kasıtlı bir tehdit veya gerçeklik biçiminde bir başkasına uygulanması sonucunda maruz kalan kişide yaralanma, ölüm ve psikolojik zarara yol açması ya da açma olasılığı bulunması" durumu olarak tanımlanmaktadır. Şiddet olgusu; yapılan eylemin türüne, saldırganlara ve mağdurlara göre farklı biçimlerde tasnif edilebilir. Uygulanan şiddet tipine göre ise şu sınıflandırma yapılabilir: Fiziksel şiddet, cinsel şiddet, duygusal şiddet, ekonomik şiddet, siber şiddet. Şiddet ile ilgili davranışlar; kanuna uymamak, kişiye zarar vermek, hakaret etmek, onur kırmak, huzura son vermek, birinin haklarını çiğnemek, hırpalamak, incitmek, zor kullanmak şeklinde kendini gösterir (Erten-Adalı, 1996:143). Mağdurlar açısından bakıldığında en çok şiddete maruz kalan grupların; çocuklar, kadınlar ve yaşlılar olduğu anlaşılmaktadır. Bu grupların, özellikle aile içinde şiddet eylemlerine maruz kaldığı ve bu şiddet türünün de "aile içi şiddet" terimiyle karşılandığı bilinmektedir. Toplumda gittikçe artan intihar girişimleri, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi eylemler, bireyin kendisine karşı uyguladığı, öz şiddet olarak değerlendirilebilir. Şirin'in de belirttiği gibi, çocuk edebiyatı eserlerinin okuru hem çocuk hem de yetişkinlerdir. (Şirin, 2007). Çocuğun kitaptaki olumlu karakterle/kahramanla özdeşim kurması anlatının içine girebilmesi için, yazarın eserde betimlediği karakterin inandırıcı, güvenilir, gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olması gerekir. Çocuk okurun karakterde kendisinden bir şeyler bulması, onunla duygudaşlık kurması önemlidir (Karatay, 2011:99). Dolayısıyla, çocuk kitabıyla etkileşime giren yetişkinlerin ve çocukların bu yapıtlarda doğrudan ya da dolaylı olarak işlenen şiddet olgusuyla karşılaşmaları birey, aile ve toplum sağlığı bakımından oldukça önemlidir. Şiddet olgusunun -kurmaca yapı içinde olsa bile- çocuk edebiyatı yapıtlarında okuyucuya sunulması, çocuk kitabı yazarlarına önemli bir duyarlılık ve sorumluluk yüklemektedir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın temel amacı; Türk çocuk eserlerinde şiddet olgusunun nasıl ele alındığının ortaya konulmasıdır. Araştırmada; şiddet olgusunu içeren dilsel kullanımların belirlenerek, şiddeti uygulayanların ve şiddete maruz kalanların sosyal kimliklerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki temel soruya cevap aranmıştır: "Çocuk kitabı yazarları, kurmaca gelenekten ödün vermeden, oluşturduğu karakterler, tiplemeler aracılığıyla toplumsal şiddetin önlenmesi, şiddetle ilgili toplumda farkındalık oluşturulması konusunda ne yapmalıdır?"

Araştırmanın yöntemi ve sınırlılığı

Araştırmada, veri analizi yöntemi olan "doküman incelemesi"nden yararlanılmıştır. Bilindiği üzere, "doküman incelemesi yöntemi", hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Doküman incelemesinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir (Birkan Özkan, 2019:2). Araştırma; ortaokul dönemi öğrencilerine seslenen ve Kaynaklar bölümünde künye bilgileri verilen yazarların edebî eserleri ve Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır. Örnekler verilirken, parantez içinde ilgili eserlerin kısaltmaları kullanılmıştır.

Tespitler

Fiziksel şiddet: Yapılan tarama sonucunda; Türk çocuk edebiyatı yapıtlarında fiziksel şiddet olgusunu içeren toplam 54 (elli dört) örnek tespit edilmiştir. Aşağıda alfabetik olarak verilen örneklerde, fiziksel olarak ya tek taraflı şiddet ya karşılıklı olarak birbirine şiddet uygulama ya da kişinin kendisine uyguladığı şiddeti içeren dil kullanımları söz konusudur:

- **bıçak çekmek** "Ne adam öldürdüm, ne bıçak çektim... **(S. Faik, Hav. B, 32)**
- **boğazını sıkmak** "İki eliyle boğazımı sıktı." **(A. Binyazar, GY-V, 17)**
- **çimdik atmak** "Halam merdivenlerden acele acele indi. Zannedersem annemin koluna bir çimdik atmış." **(TDK-7, 67)**
- **dayak atmak** "Ona göre karnımı doyuruyor, beni sultanlar gibi yaşatıyordu. Dayak attığında da kendini haklı çıkarmak için aynı şeyi yineleyip duruyordu." **(A. Binyazar, GY-K, 109)**
- **dövmek** "Hizmetçi kız aşçıya sokuluyor, çınar ağacının altında miras keçeyi değnekle saatler saati dövdüğü, suya vurduğu, ıslattığı, tekrar kuruttuğu, tekrar dövdüğü günleri düşünüyordu." **(TDK-7, 69)**
- **hırpalamak** "...onlara kendimizi sevdirirsek hepimizi beğenecekler ve hırpalamayacaklardır." **(İTDK-7, 49)**
- **iteklemek** "Başkan, onu elbise dolabına doğru itekledi." (**A. Akal, GUD, 104)**
- **kavgaya tutuşmak** "O anda lafı değiştiren Alper olmasa sıkı bir kavgaya tutuşabilirlerdi." **(N. Temiz, MK, 9)**
- **pataklamak** "Kapının önüne çıkamıyordum. Çıksam, babam ya da erkek kardeşlerimden biri, koca kız oldun, gir içeri diyor, pataklıyordu beni." **(S. Ak, DSK, 173)**
- **şamar** "Kutlama bütün gece devam etti ve yüzleşmekten kaçındığım bir gerçek şamar gibi yüzüme çarptı." **(M. Aytuna, A, 98)**
- **şaplak** "...delikanlının sırtına bir şaplak indirdi." **(Z. Cemali, A, 44)**
- **tartaklamak** "Esme'ye ne zaman sorsam beni tartaklıyor." **(M. Aytuna, A, 115)**
- **tekme atmak** "Yenilen horoza bir tekme attı sahibi." **(Ç. Öner, G, 70)**
- **tokatlamak** "Tokatlarken kaç kez kendimi tutamayıp altıma kaçırmıştım." (A. Binyazar, GY-K, 87)
- **yaralamak** "Veysel'i çeşmenin başında dövmeye kalkıştı. Hatta Veysel'in yanağını yaraladı." **(www.tudweb.org)**
- **yumruklamak** "Saatler öncesi yumrukladığı kapı, son basamağa varmasıyla açıldı." **(Z. Cemali, BÇK, 58)**

Cinsel şiddet: Yapılan tarama sonucunda; Türk çocuk edebiyatı kitaplarında cinsel şiddet olgusunu içeren toplam 2 (iki) örnek tespit edilmiştir. Aşağıda alfabetik olarak verilen örneklerde, cinsel şiddet içeren dil kullanımları söz konusudur:

- **ırza geçmek** Birisine zorla sahip olmak: "Ne adam öldürdüm, ne bıçak çektim, ne de ırza geçtim." **(S. Faik, Hav. B, 32)**
- **laf at(ıl)mak** "Mehmet konuşmaya başlarken onu gülerek dinleyen, hatta bazen laf atan arkadaşları da ciddileşmişti." **(İTDK-6, 49);** "Hiç evli kadına laf atılır mı?" **(S. Faik, KA, 19)**

Duygusal şiddet: Yapılan tarama sonucunda; Türk çocuk edebiyatı kitaplarında duygusal şiddet olgusunu içeren toplam 67 (altmış yedi) örnek tespit edilmiştir. Aşağıda alfabetik olarak verilen örneklerde, duygusal şiddet içeren dil kullanımları söz konusudur:

- **adam yerine koymamak** "Kâmil Bey, kardeşini adam yerine koymazdı." **(G. Dayıoğlu, F, 62)**
- **ağzına tıkmak** "Yaşam boyu, babam konusunda hep konuşmamı engellediniz. Sorularımı ağzıma tıktınız." **(G. Dayıoğlu, YG, 316)**
- **alaya almak** "İstanbul'da mısır unundan baklava yapılırmış, diye bir gün köye yaydı. Millet beni alaya aldı." **(S. Faik, Ş, 84)**

- **ateş püskürmek** "Yaşlı kadın, başına sımsıkı doaldığı çatkısıyla eli belinde, bir aşağı bir yukarı salonda volta atıyor, Şerare Aydoğdu'ya ateş püskürüyor." **(Z. Cemali, PK, 181)**
- **azarlamak** "Dilimde çıban çıktı, bu ne dikkatsizlik dilcibaşı, kafan vurulmak mı ister? deyip onu azarlamış." **(B. Ak, GTM, 55)**
- **bağırıp çağırmak** "Yanından geçen aracın sürücüsü bağırıp çağırarak uzaklaştı." **(Ç. Öner, KÇ, 40)**
- **dedikodu yapmak** "...bütün gecekonduları birer birer dolaşıp dedikodu yapmadım." **(K. Tuğcu, ÇK, 48)**
- **ezmek** "Babası dürüst bir insan olduğu halde kızı hırslı ve kıskançtı. Reyhan'ı ezmek, bastırmak isterdi." **(K. Tuğcu, ÇK, 41)**
- **hakaret etmek** "Utanmadan bir de koskoca gökler hâkimine kedilerin anası diye hakaret etti." **(A. Akal, GUD, 46)**
- **haksızlık etmek** "Haksızlık ediyorsunuz Başkanım. Planladığınız gibi davrandık." **(A. Akal, GUD, 71)**
- **iftira atmak** "Bana iftira attılar, iftira!" **(S. Faik, S, 70)**
- **iğnelemek** "Gülümsemedi; espri miydi, iğneleme miydi anlamadım. Yine de anlamış gibi gülümsedim." **(M. Aytuna, A, 81)**
- **kafasını şişirmek** "Arada bir yanına oturmayı başaran Memo da, Alaadin Bey'in kafasını şişirmeye devam ederdi." **(B. Ak, AGSB, 14)**
- **kovmak** "Annemi de kovmuş, 'İstediğim bir şey yok!' diye." **(Z. Cemali, PK, 149)**
- **küfür etmek** "İnsan nasıl küfür eder, başkasını kırar, aklım almıyor..." **(İTDK-6, 82)**
- **küçümsemek** "...kendi becerilerini küçümser." **(B. Ak, GBTEA, 12);** "Avukatlığı küçümsediğimi sanmayın sakın." **(Ç. Öner, G, 46)**
- **lanet okumak** "Lanet okuma!" diye sözümü kesti Esme; böyle yapınca gerçekten anneme benziyordu." **(M. Aytuna, A, 93)**
- **sataşmak** "Kıza okulda bu sözlerle sataşır, arkadaşları onu gücendirirlerdi." **(K. Tuğcu, ÇK, 22)**
- **zılgıt yemek** "Ofise doğru S'ler çizerken bir yandan yiyeceğim zılgıtı, bir yandan da yaşlı kadını düşünüyordum." **(Z. Cemali, A, 25)**

Ekonomik şiddet: Yapılan tarama sonucunda; Türk çocuk edebiyatı kitaplarında ekonomik şiddet olgusunu içeren toplam 6 (altı) örnek tespit edilmiştir. Aşağıda alfabetik olarak verilen örneklerde, ekonomik şiddet içeren dil kullanımları söz konusudur:

- **aşırmak** "...buzdolabındaki köftelerini aşırdım." **(B. Ak, KKM, 79)**; "Hani anahtarı olsa, aşağı kata inecek, babasının sigaralarından aşıracaktı." **(Z. Cemali, A, 172)**
- **çalmak** "... Bu kedilerin hepsini çalıyorum, dedi Aysel Hanım gülerek." **(B. Ak, KKM, 44)**
- **hırsızlık** "Mahallede hırsızlık oldu mu, sokağa atılmış çocuklar yakalanıp karakola götürülüyordu." **(A. Binyazar, GY-K, 73)**
- **soymak** "Polis çağırırım, 'Kasayı soydu, kaçıyor' diye ortalığı birbirine katarım." **(A. Binyazar, GY-V, 17)**

Siber şiddet: Yapılan tarama sonucunda; Türk çocuk edebiyatı kitaplarında siber şiddet olgusunu içeren herhangi bir örnek tespit edilememiştir.

Sonuç ve öneriler

Yapılan tarama sonucunda; Türk çocuk edebiyatı kitaplarında geçen şiddet türü olarak en yüksek oran, duygusal şiddet alanında görülmektedir. Yapılan tarama sonucunda; siber şiddet olgusunu içeren herhangi bir örnek tespit edilmemiştir. Duygusal şiddet; ya yüksek yüksek tondaki sesle ya kaba, kırıcı, ötekileştirici davranış biçimleriyle ya incitici söylemlerle ya da bezdiri (mobbing) sayılabilecek tavır, davranış ve sözlerle kendisini göstermektedir. Fiziksel olarak ya tek taraflı şiddet ya karşılıklı olarak birbirine şiddet uygulama ya da kişinin kendisine uyguladığı şiddeti içeren dil kullanımları söz konusudur. Ayrıca, hayvanları şiddete teşvik edip para kazanma güdüsünün yer aldığı örnekler de saptanmıştır. Yapılan bu şiddet eylemleri ya yaralanmayla ya da ölümle sonuçlanmaktadır. Ekonomik şiddet olgusunda ise, genellikle hırsızlık eylemleri söz konusudur. Bazı örneklerde ise ekonomik şiddet, başkasına ait mal ve paraya topluca el koymak şeklinde görülmektedir. Saptanan cinsel şiddet içeren dil kullanımlarında; çocuk gelişimi dikkate alındığında, henüz yetişkin olmayan çocukların dünyasında cinsel suç sayılan davranışların olmaması beklenen ve olması gereken bir durumdur. Örneklerde; tecavüz gibi insanlık suçu ile ilgili gerçekleştirilmemiş bir eylem ve sözel tacize uygun tek bir örnek tespit edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda; siber şiddet olgusunu içeren herhangi bir örneğe rastlanmamasının nedeni olarak, yazarlar ile çocuk okurlar arasındaki kuşak farklılığı düşünülebilir. Yazarlar, bilim ve teknolojiye yapıtlarında yer verseler bile, siber zorbalık ile ilgili henüz bir farkındalık ve duyarlık geliştiremedikleri sonucuna ulaşılabilir. İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerinde sağlıklı olan hiç çatışma olmaması durumu değildir. Çatışmaya yol açan sorunların tespit edilip, empati kurularak diyalog içinde çözülmesi birey ve toplum için daha yararlıdır. Hatta bu aşamada başarısız olunması durumunda uzman yardımına da başvurulması gerekmektedir. Farklı şiddet türlerine yönelinmesi toplumsal barışa da zarar verecektir. Okurları hem çocuklar hem de yetişkinler olan çocuk kitaplarında şiddet olgusunun ele alınmasında yazarlara önemli yükümlülükler düşmektedir. Çocuk kitabı yazarı, bir taraftan edebîlikten ödün vermemeli bir taraftan da temel bir duyarlık alanı olan şiddet olgusuna karşı kayıtsız kalmamalıdır. Çocuk kitabı yazarı, kurmaca yapı içerisinde yaratılan kahramanlarla özdeşim kuran çocukların bilişsel, psikolojik, sosyal gelişimini dikkate almalıdır. Kişilik gelişimini henüz tamamlayamayan çocuğun varlığının yok sayılması, fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik açıdan şiddet uygulanması, haklarının kısıtlanması, çeşitli yöntemler ve araçlarla engellenmesi kalıcı zararlar verebilecektir. Bu açıdan, çocuk kitaplarının yayımlanmadan önce, çocuk bilimi uzmanları, toplumbilimciler tarafından incelenip değerlendirilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

A) Akademik/bilimsel kaynaklar

Erten, Yavuz ve Ardalı, Cahit (1996), "Saldırganlık Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları", *Cogito*, sayı 6-7. Kış-Bahar.

Hannah, Arendt (1997), *Şiddet üzerine*. (1. baskı), (çev. Bülent Peker). İstanbul: İletişim Yay.

Karatay, Halit (2011), "Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler", *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. (ed.: Tacettin Şimşek). Ankara: Grafiker Yay.

Özkan, Umut Birkan (2019), *Eğitim bilimi araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Şirin, Mustafa Ruhi (2007), *Çocuk edebiyatı kültürü-Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*, (1. baskı). Ankara: Kök Yay.

B) Internet kaynağı

www.tudweb.org

C) Taranan eserler

1. Abasıyanık, Sait Faik (2004), *Havada bulut*, 6.Baskı, İstanbul: YKY.
2. Ak, Behiç (2016), *Geçmişe tırmanan merdiven*,15. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
3. ay (2017b). *Alaaddin'in geveze su boruları*, 24. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
4. ay (2017f), *Kedilerin kaybolma mevsimi*, 28. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
5. Ak, Sevim (2015), *Babamın gözleri kedi gözleri*, 25. Basım, İstanbul: Can Yay.
6. ay (2018), *Domates saçlı kız*, 31. Basım, İstanbul: Can Yay.
7. ay (2017a), *Mahalle sineması*, 26. Basım, İstanbul İstanbul: Can Yay.
8. ay (2017b), *Toto'nun sınıfı*, 10. Basım, İstanbul: Can Yay.
9. Akal, Aytül (2016), *Gökten uzaylı düştü*, İstanbul: Fom Kitap.
10. Ali, Sabahattin (2000), *Bütün öyküleri I-değirmen, kağnı, ses*, 4. Baskı, İstanbul: YKY.
11. Arhan, Serdar vd. (2017), *İlköğretim türkçe ders kitabı 8*, 4. Baskı, Ankara: MEB Yay.
12. Aytuna, Mercan (2016), *Atla*, 2. Baskı, Ankara: Tudem Yay.
13. Binyazar, Adnan (2017a), *Günışığına yolculuk-kaçış 1*, 4. Basım, İstanbul: Can Yay.
14. ay (2017b), *Günışığına yolculuk-varış 2*, 3. Basım, İstanbul: Can Yay.
15. Cemali, Zeynep (2017a), *Ankaralı*, 9. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
16. ay (2017b), *Ballı çörek kafeteryası*, 40. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
17. ay (2017c), *Patenli kız*, 33. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
18. Dayıoğlu, Gülten (2017a), *Fadiş*, 84. Basım, İstanbul: Altın Kitaplar Yay.
19. Demirel, Arzu ve Özbay, Vicdan (2015), *İlköğretim Türkçe 8 ders kitabı*, Ankara: Dikey Yay.
20. Erdal, Nihat (2016), *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*, Ankara: Dörtel Yay.
21. Gültekin, İbrahim vd. (2016), *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*, Ankara, 2016: MEB Devlet Kitapları.
22. İzgü, Muzaffer (2017), *Anneannem askere gidiyor*, 22. Basım, Ankara: Bilgi Yay.
23. ay (2015), *Can dayım*, 11.Basım, Ankara: Bilgi Yay.
24. Kutlu, Ayla (2015), *Çiçekli robot*, 4.Basım, Ankara: Bilgi Yay.
25. ay (2016), *Merhaba sevgi*, 17.Basım, Ankara: Bilgi Yay.
26. Öner, Çetin (2017a), *Gülibik*, 31. Basım, İstanbul: Can Yay.
27. ay (2017b), *Kömürcü çocuk*, 3.Basım, İstanbul: Can Yay.
28. Sayman, Arslan (2015), *Evliya Çelebi gibi*, İstanbul: Kırmızı Kedi Yay.
29. Şafak, Elif (2014), *Sakız sardunya*, 20. Baskı, İstanbul: Dop ve Egmont Yay.
30. Temiz, Nihan (2017), *Masal koleksiyoncusu*, 5. Basım, İstanbul: Can Yay.
31. Tuğcu, Kemalettin (2015), *Çingene kızı*, 11. Baskı, Sedir Yay., İstanbul: Sedir Yay.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Kelime Sıklığı Bakımından İncelenmesi

Erkan Aydın, MEB, Türkiye, erkanaydin02@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın temel amacı İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin kelime sıklığını belirlemektir. Bu kapsamda MEB tarafından okutulan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 11 okuma, 6'sı dinleme olmak üzere 17 hikâye edici metin incelenmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada veriler, ders kitabında yer alan hikâye edici metinlerden elde edilmiştir. Öncelikle yapılan çalışmalara bakılarak Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. MEB Yayınları İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler, bilgisayar ortamına aktarılmış, WordSmith Tools 7.0 programı kullanılarak kelime listeleri oluşturulmuştur. Listelerde yer alan kelimelerin sayısı, sıklığı, kelimelerin dağılımı tam liste halinde elde edilmiştir. Listelerde yer alan kelimelerin çekim ekleri silinerek esas kelime listesi elde edilmiştir. Sonra okuma ile dinleme alanlarındaki hikâye edici metinlerin kelime sıklığı ve metinlerin uzunlukları değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda öyküleyici metinlerin ortalama sözcük uzunluğu 2,44 ile 3,01 arasında değiştiği, ortalama sözcük uzunluğu en kısa metin, 2,44 ile Balık Adamlar; en uzun metnin ise 3,01 ile Parbat Dağının Esrarı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öyküleyici metinlerin ortalama cümle uzunluğu en kısa metin 4,66 ile 11,11 arasında değiştiği, ortalama cümle uzunluğu en kısa metin 4,66 ile Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı; en uzun metin ise 11,11 ile İstiklâl Marşı olduğu görülmüştür. Okunabilirlik puanları bakımından 14 öyküleyici metnin 10'u kolay, 4'ü orta güçlükte olduğu, öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanının 60 ile 83,82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Okunabilirlik puanı azaldıkça metnin güçlük düzeyi artmaktadır. Parbat Dağının Esrarı adlı metnin en düşük okunabilirlik puanına (60) sahip olduğu ve orta güçlük düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerden "Sabır Sularında" metni, 419 kelimeyle en kısa; "Dük Oldu Hödük" metni ise 1209 kelimeyle en uzun metin olduğu görülmüştür. Ayrıca kitapta yer alan hikâye edici 17 metin, toplam 12331 kelimeden oluştuğu, metinlerde 2700 farklı kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının metin sayısına bölündüğünde her metne ortalama 731 kelime düştüğü, metinlerdeki farklı kelime sayısının metin sayısına bölündüğünde ortalama her metne 158 farklı kelime düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte çeşitli çalışmalarda elde edilen sıklık frekansı en yüksek 20 kelimeyle 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde ortaya konan sıklık frekansı en yüksek 20 kelime karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya göre, en çok kullanılan kelimelerden "bir, bu, ve, demek, gelmek, o, olmak" kelimeleri ortak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Ders Kitabı, hikâye, kelime, sıklık, inceleme.*

Abstract

The main aim of this study is to determine the word frequency of the narrative texts in the 5th grade Turkish textbooks. In this context, 17 narrative texts, 11 reading and 6 listening, included in the 5th grade Turkish textbook read by MEB were examined.

In this research, document analysis method, which is one of the qualitative research approach, was used. Content analysis was used in the analysis of research data. The data in the study were obtained from the narrative texts in the textbook. Firstly, the readability scores and readability levels of the narrative texts in the Turkish textbook were examined by looking at the studies conducted. The narrative texts in the MEB Yayınları Primary School 5th grade Turkish textbook were transferred to the computer environment and word lists were created using the WordSmith Tools 7.0 program. The number, frequency and distribution of the words in the lists were obtained in full lists. By removing the suffixes of the words in the lists, the main word list was obtained. Then, the frequency and word lengths of the narrative texts in reading and listening areas were evaluated.

As a result of the research, the average word length of the narrative texts ranged from 2.44 to 3.01, and the shortest average word length was 2.44 with Balık Adamlar; the longest text was determined to be Parbat Dağının Esrarı with 3.01. In addition, narrative texts' average sentence length varies between the shortest text 4.66 and 11.11, the shortest average text length is 4.66 with Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı; the longest text was found to be İstiklâl Marşı with 11.11. In terms of readability scores, it was determined that 14 of the narrative texts were easy, 10 of them were of medium difficulty, and the readability score of the narrative texts ranged from 60 to 83.82. As the readability score decreases, the difficulty level of the text increases. It has been determined that the text titled Esrara of the Parbat Mountain has the lowest readability score (60) and is at medium difficulty level. The text of "Sabır Sularında rs", one of the narrative texts in the 5th grade Turkish textbook, is the shortest in 419 words; The text "Dük Oldu Hödük" was the longest with 1209 words. In addition, it was determined that 17 narrative texts in the book consisted of 12331 words in total, and 2700 different words were used in the texts. It is observed that when the total number of words is divided by the number of texts, an average of 731 words per text, and when the number of different words in the texts is divided by the number of texts, an average of 158 different words per text. In addition, the highest frequency frequency obtained in various studies was compared with the highest 20 frequency words in the narrative texts in the 5th grade Turkish textbook. According to the comparison, the words "one, this, and, say, come, be, be" were found to be common among the most used words.

Keywords: *Course book, story, word, frequency, review.*

Giriş

Dilin anlamlı veya görevli küçük parçaları kelimeyi oluşturur. Banguoğlu (2007) kelimeyi "bir dilde bir anlamı (sens) olan tek veya çok heceli söz öbekleri" (s. 10) olarak tanımlar. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe sözlük ise kelimeyi "anlamlı ses veya ses birliği" (Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr) olarak; kelime hazinesini "bir kişinin, bir topluluğun ya da bütün bir dilin sahip olduğu söz ya da kelimeler bütünü" (Türkçe Sözlük, www.tdk.gov.tr) olarak tanımlamıştır.

Metinlerde geçen kelimelerin kullanılma oranları ve sıklıkları değişiklik göstermektedir. "Sözcükbiliminde sıklık, bir dilin sözcüklerinin öteki sözcüklere oranla daha çok ya da daha seyrek kullanılması anlamına gelir" (Aksan, 2015: 20). Bir metnin kelime hazinesinin zengin olmasını kelimelerin sıklığı ve söz varlığındaki unsurlar etkilemektedir.

"Ana dili öğretiminde aile ve yakın çevre okul çağına kadar etkili olurken, eğitim kurumları aracılığıyla ana dili öğretimi daha sistemli bir hâl alır. Farklı çevrelerden, özellikle farklı ağızlarla gelen bireylerin ana dillerini standart biçimiyle öğrenmelerinde eğitimin birleştirici özelliği önemli rol oynar" (Mangır, 2012; 2372). Bireylerin eğitim-öğretim hayatında kelime hazinesinin gelişmesinde birçok etken söz konusudur. Bunların en başında ders kitabındaki metinler yer alır. Ders kitabına alınacak metinler "çocukların anlama ve anlatma dil becerilerini olumlu yönde etkileyecek ve söz varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır" (Mangır, 2012; 2373).

Sözcük dağarcığı, insanın düşünce dünyasını ve anlam evrenini şekillendirdiği için insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir (Yalçın ve Özek, 2006: 132). İnsan düşüncelerini, duygularını, özüyle kendini doğru

ve etkili anlatabilmek için yeterli söz varlığına sahip olması gerekmektedir. Türkçe dersinin amacı da temel beceriler ışığında kendini doğru ifade eden, eleştirel ve yaratıcı düşünceye sahip, kelime hazinesi zengin bireyler yetiştirmektir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında yer alan "okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak" (MEB, 2015: 4) maddesi, öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleşmesine vurgu yapmaktadır. Bu bakımdan ders kitaplarının kelime hazinesi bakımından nitelikli olması dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010: 425). Yani ders kitabına alınacak metinlerin bireyin kelime hazinesini geliştirecek nitelikte ve nicelikte olması gerekmektedir.

2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'na göre hazırlanmış ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin kelime sıklığının belirlenmesi araştırmanın genel amacıdır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri nasıldır?
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde geçen kelimelerin sayısı ve sıklığı nedir?
3. 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma ile dinleme alanlarındaki hikâye edici metinlerin kelime sıklığı bakımından farklılığı var mıdır?
4. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin uzunlukları ile çeşitli bulgular arasında bir benzerlik var mıdır?
5. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde geçen kelimelerin sıklığı ile yapılan kelime sıklığı çalışmalarında ortaya konulan sıklık frekansı en yüksek 20 kelimenin arasında bir benzerlik var mıdır?

Yöntem

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin kelime sıklığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür incelemelerde, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşmeye gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Çalışmayı 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanmış ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından, 11 okuma; 6 dinleme olmak üzere toplam 17 hikâye edici metin oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

MEB Yayınları İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler, bilgisayar ortamına aktarılmış, WordSmith Tools 7.0 programı kullanılarak kelime listeleri oluşturulmuştur. Listelerde yer alan kelimelerin sayısı, sıklığı, kelimelerin dağılımı tam liste halinde elde edilmiştir. Çalışma, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanmış MEB Yayınları ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabından, 11 okuma; 6 dinleme olmak üzere toplam 17 hikâye edici metinle sınırlandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle, yapılan çalışmalardan yararlanılarak 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri incelenecektir. Çalışmanın temeli olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin kelime sayısı ve sıklıklarının tespiti yapılacaktır. Ardından ders kitabındaki okuma ile dinleme alanlarındaki hikâye edici metinler, kelime sıklığı bakımından karşılaştırılacaktır. Hikâye edici metinlerin kelime sıklığı ve metin uzunluklarıyla ilgili "öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş

seviyelerine uygun" (MEB, 2015: 8) maddesi doğrultusunda incelemelerde bulunulacak ve ders kitabındaki hikâye edici metinlerin uzunluklarının çeşitli kriterlere göre uygunluğu tespit edilecektir. Son olarak da ders kitabındaki hikâye edici metinlerde geçen kelimelerin sıklığı ile yapılan kelime sıklığı çalışmalarında ortaya konulan sıklık frekansı en yüksek 20 kelimenin karşılaştırılması yapılacaktır.

Tablo 1.

5. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Hikâye Edici Metinlerin Tema, Alan ve Tür Bakımından Dağılımı.

	Metin Adı	Teması	Alanı	Türü
1	Ödevsiz Gezegen	Vatandaşlık Bilinci	Okuma Metni	Hikâye
2	Dük Oldu Hödük	Vatandaşlık Bilinci	Okuma Metni	Hikâye
3	Gece Karası Adında Bir Karga	Vatandaşlık Bilinci	Dinleme Metni	Hikâye
4	Tren Rayları	Milli Mücadele ve Atatürk	Okuma Metni	Hikâye
5	Ben Bir Küçük Kilimim	Milli Kültürümüz	Okuma Metni	Hikâye
6	Atasözü Sevgisi	Milli Kültürümüz	Okuma Metni	Hikâye
7	Bir Uzay Görevinin Öyküsü	Bilim ve Teknoloji	Dinleme Metni	Hikâye
8	Hazerfen Ahmet Çelebi	Bilim ve Teknoloji	Dinleme Metni	Hikâye
9	Sabır Sularında	Biz ve Değerlerimiz	Okuma Metni	Hikâye
10	Sude'nin Babası Pantomimci	Sanat ve Toplum	Dinleme Metni	Hikâye
11	Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı	Sanat ve Toplum	Okuma Metni	Hikâye
12	Sahibini Arayan Keman	Sanat ve Toplum	Okuma Metni	Hikâye
13	Scooter ile Tornet	Sağlık, Spor ve Oyun	Dinleme Metni	Hikâye
14	Babaannemin Soğanları	Sağlık, Spor ve Oyun	Okuma Metni	Hikâye
15	Keloğlan Akıllı Oğlan	Sağlık, Spor ve Oyun	Dinleme Metni	Hikâye
16	Balık Adamlar	Dünya ve Çevre	Okuma Metni	Hikâye
17	Parbat Dağının Esrarı	Dünya ve Çevre	Okuma Metni	Roman

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinler toplamda 6 dinleme metni; 11 okuma metni olmak üzere 17 metinden oluşmaktadır.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Okunabilirlik Puanları ve Okunabilirlik Düzeyleri

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin 2016 yılında Serpil Özdemir tarafından yapılan "Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Durumu" (Özdemir, 2016) çalışmasında yer alan metinlerin ortalama sözcük uzunlukları, ortalama cümle uzunlukları, okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Ortalama Sözcük Uzunlukları (OS), Ortalama Cümle Uzunlukları (OCU), Okunabilirlik Puanları (OP) ve Okunabilirlik Düzeyleri.

Kitaptaki Sırası	Metinler	OSU	OCU	OP	OB Düzeyi
1	Padişahın Kulakçıbaşısı	2,58	7,69	75,10	Kolay
2	Ödevsiz Gezegen	2,55	7,14	77,74	Kolay
3	Dük Oldu Hödük	2,60	5,55	79,88	Kolay
6	İstiklâl Marşı	2,60	11,11	65,37	Orta
7	Tren Rayları	2,92	7,14	62,88	Orta
9	Ben Bir Küçük Kilimim	2,51	9.09	74,26	Kolay
11	Atasözü Sevgisi	2,56	5,55	81,49	Kolay
12	Yelkovan Kuşlarının Efsanesi	2,58	10,7	67,25	Orta
15	Sabır Sularında	2,62	7,14	74,93	Kolay
18	Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı	2,56	4,66	83,82	Kolay
19	Sahibini Arayan Keman	2,46	9,28	76,18	Kolay
22	Babaannemin Soğanları	2,61	7,84	73,51	Kolay
24	Balık Adamlar	2,44	5	87,75	Kolay
26	Parbat Dağının Esrarı	3,01	6,86	60	Orta

Öyküleyici metinlerin ortalama sözcük uzunluğu 2,44 ile 3,01 arasında değişmektedir. Ortalama sözcük uzunluğu en kısa metin, 2,44 ile Balık Adamlar; en uzun metin ise 3,01 ile Parbat Dağının Esrarı'dır. Öyküleyici metinlerin ortalama cümle uzunluğu en kısa metin 4,66 ile 11,11 arasında değişmektedir. Ortalama cümle uzunluğu en kısa metin 4,66 ile Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı; en uzun metin ise 11,11 ile İstiklâl Marşı'dır. Okunabilirlik puanları bakımından 14 öyküleyici metnin 10'u kolay, 4'ü orta güçlüktedir. Öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanı 60 ile 83,82 arsında değişmektedir. Okunabilirlik puanı azaldıkça metnin güçlük düzeyi artmaktadır. Parbat Dağının Esrarı adlı metin en düşük okunabilirlik puanına (60) sahip olan öyküdür ve orta güçlük düzeyindedir (Özdemir, 2016: 38-39).

5. Sınıf Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Kelime Sayısı ve Sıklığı

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış MEB Yayınları İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki hikâye edici metinlerdeki kelimelerin sıklıkları incelenirken hangi kelimenin diğer kelimeye göre daha sık kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. MEB Yayınları İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinler, bilgisayar ortamına aktarılmış, WordSmith Tools 7.0 programı kullanılarak metinlerin kelime listeleri oluşturulmuştur. Metinlerde yer alan kelimelerin sayısı, sıklığı ve kelimelerin dağılımı tam liste halinde elde edilmiştir. Listelerde yer alan kelimelerin çekim ekleri silinerek esas kelime listesi oluşturulmuştur.

Kelime listeleri hazırlanırken metnin bağlamından hareketle kelimelerin çok anlamlılık özellikleri dikkate alınarak kelimenin metin içinde hangi anlama geldiği yanına yazıldı. Ardından kelime listesinde yer alan özel isimler tespit edilerek yanlarına * işareti konuldu. Kelimelerin tür özellikleri dikkate alınarak isim ya da fiil olduğu tespit edildi. Sonra kelimelerin yapı özelliklerine göre çekim ekleri silinerek farklı kelimeler belirlendi. En sonunda kelimelerin sıklıkları ve farklılıkları göz önünde bulundurularak toplam ve faklı kelime listeleri oluşturuldu. Bu bağlamlarda aşağıda kelime listeleri yer almaktadır.

2.3. Kelime listesi

Kelime	**Sıklık**
Bir	349
Da/De	286
Ol-	173
De-	147
Bu	131
Mi	101
Diye	96
Et-	91
Ama	88
Ve	88
Ne	87
Gel-	84
Baba	79
Gibi	79
Çok	78
Ben	76
O	71
Bak-	70
Yap-	69
Daha	67
Gün	67
İste-	64
Var (Mevcut)	64
Git-	61
Sonra	58
Kendi	57
Başla-	56
İnsan	53
Ev	49
Ki	48
Kadar	47
Yan (taraf)	47
Baş	46
Kız	46
Arkadaş	45
İçin	45
Anne	44
Her	44
Ver-	44
Keman	42
Zaman	42
Bil-	41
Şey	40
Al-	39
Yer(mekân)	39
Biz	38
Dük	37
Söyle-	37
Adam	36
Kelime	**Sıklık**
Göz	36
Gör-	35
Onlar	34
Ses	34
İş	33
Ya	33
Çık-	32
Sor-	32
Utku*	32
Yok	32
Bitki	31
Çocuk	30
Değil	30
İn	30
Biri	29
İç-	29
Yine	29
Geç-	28
İyi	28
Kal-	28
Ahmet*	27
Önce	27
Balık	26
Dünya	26
El	26
Sen	26
Şimdi	26
Öyle	25
Yeni	25
Bile	24
Küçük	24
Su	24
Sude*	24
Dur-	23
En	23
Hiç	23
Karşı	23
Ona	23
Onu	23
At-	22
Ara (boşluk)	21
Halil*	21
Herkes	21
İki	21
Anla-	20
Geri	20
Gir-	20
Gül-	20
Oda	20
Otur-	20
Uç-	20
Kelime	**Sıklık**
Ye-	20
Yunus*	20
Ayak	19
Doğru	19
Duy-	19
Kara	19
Kedi	19
Şu	19
Usta	19
Böyle	18
Bunu	18
Göster-	18
Hemen	18
İlk	18
İşte	18
Koş-	18
Tombul	18
Beyaz	17
Bilgisayar	17
Çalış-	17
Geçen	17
Getir-	17
İle	17
Nasıl	17
Padişah	17
Başka	16
Gezegen	16
Güzel	16
Köy	16
Oğul	16
Siz	16
Sokak	16
Bırak-	15
Dön-	15
Kim	15
Köpek	15
Merak	15
Olmama-	15
Saat	15
Tut-	15
Yol	15
Ağaç	14
Akıl	14
Ara (zaman)	14
Artık	14
Babaanne	14
Boya	14
Büyük	14
Diğer	14
Duru	14
Durum	14
Kelime	**Sıklık**
Düş-	14
Heyecan	14
Kafa	14
Kanat	14
Keloğlan*	14
Koy-	14
Neden	14
Onun	14
Şaşır-	14
Tek	14
Virüs	14
Akşam	13
Bekle-	13
Bölüm	13
Bura	13
Çıkar	13
Dert	13
Duvar	13
Düşün-	13
Karga	13
Kimi	13
Konuş-	13
Kuş	13
Önü	13
Ray	13
Soru	13
Tam	13
Üç	13
Üstüne	13
Yavru	13
Yemek	13
Aç-	12
Ad	12
Amca	12
Ay	12
Balkon	12
Bin-	12
Biraz	12
Eski	12
Fikret*	12
Kardeş	12
Kayıkçı	12
Koca	12
Öğren-	12
Para	12
Son	12
Teyze	12
Tuhaf	12
Uzay	12
Vitrin	12
Ali*	11
Aşağı	11
At	11
Aynı	11
Bana	11
Beş	11
Burada	11
Dükkân	11
Gerek-	11
Göre	11
Haklı	11
Hezarfen*	11
Kadın	11
Mars*	11
Oyna-	11
Sabah	11
Salla-	11
Sandalye	11
Sanki	11
Söz	11
Uzun	11
Yarı	11
Ancak	10
Bazen	10
Belki	10
Bilememe-	10
Ceviz	10
Çırak	10
Demir	10
Dur	10
Esin*	10
Fotoğraf	10
Gerçek	10
Hanım	10
Hep	10
İnsanoğlu	10
İzle-	10
Kimse	10
Konu	10
On (sayı)	10
Satıcı	10
Savaş	10
Seslen-	10
Soğan	10
Tahta	10
Türlü	10
Üstünde	10
Yatak	10
Yün	10
A (Şaşkınlık)	9
Ağız	9
Altında	9
Anlat-	9
Ares*	9
Asıl-	9
Astronot	9
Ateş	9
Birden	9
Birlikte	9
Bitir-	9
Can	9
Çek-	9
Dede	9
Dört	9
E	9
Emmi	9
Etraf	9
Fark	9
Film	9
Geçir-	9

Haber	9	Kork-	8	Kolay	7	Dokun-	6	Yüz-	6	Kitap	5
Hava	9	Kurtul-	8	Korku	7	Elinde	6	Adım	5	Koku	5
İse	9	Meraklı	8	Kötü	7	Fıstık	6	Ah	5	Komşu	5
Kat	9	Musa*	8	Nefes	7	Füze	6	Ak-	5	Konuşma	5
Kez	9	Ortalık	8	Parça	7	Görünce	6	Alın-	5	Köşe	5
Kilim	9	Osman*	8	Pek	7	Görüntü	6	Alış	5	Kutu	5
Nar	9	Peki	8	Renk	7	Güçlü	6	Altı	5	Meslek	5
Nermin*	9	Sev-	8	Saç	7	Gülümse-	6	Apartman	5	Müdür	5
Okul	9	Sorun	8	San-	7	Hâline	6	Ara-	5	Olmalı	5
Oyuncak	9	Söylen-	8	Sana	7	Hayal	6	Art (arka)	5	Orada	5
Sadece	9	Tornet	8	Sevin-	7	Haydi	6	Ayrıl-	5	Orta	5
Sarı	9	Tren	8	Sıkıl-	7	Hem	6	Be	5	Ortanca	5
Süre	9	Yani	8	Sırada	7	Hızla	6	Beraber	5	Önemli	5
Televizyon	9	Zaten	8	Sök-	7	Hoş	6	Beriki	5	Öteki	5
Toprak	9	Art-	7	Sür-	7	İnan-	6	Bilgin	5	Öykü	5
Tur	9	Aslında	7	Sürekli	7	İyice	6	Bizi	5	Öylesine	5
Tüm	9	Az	7	Şıp	7	Karınca	6	Boş	5	Sahip	5
Uzak	9	Badem	7	Tamam	7	Karıştırma-	6	Bulut	5	Sekiz	5
Yapıl-	9	Bağır-	7	Toz	7	Kişi	6	Çekmek	5	Sevmeme-	5
Yüz(surat)	9	Bahçe	7	Uğra-	7	Kocaman	6	Çift	5	Seyret-	5
Açıl-	8	Başında	7	Ulaş-	7	Masa	6	Değiş-	5	Sokul-	5
Aile	8	Bilgi	7	Uyan-	7	Merakla	6	Domuz	5	Süzül-	5
Alacak	8	Birbiri	7	Üstelik	7	Meyve	6	Dönüş	5	Tak-	5
An	8	Boğaz	7	Üzeri	7	Nakış	6	Dönüş-	5	Taşı-	5
Atıl-	8	Boy	7	Üzül-	7	Nerede	6	Emek	5	Ter	5
Bacak	8	Burun	7	Yana	7	Ora	6	Ertesi	5	Uğraş-	5
Beri	8	Bütün	7	Yokuş	7	Otel	6	Evet	5	Un	5
Bey	8	Canlı	7	Yüzünden	7	Peşi	6	Farklı	5	Üst	5
Birkaç	8	Dağ	7	Zor	7	Program	6	Fazla	5	Vur-	5
Bul-	8	Dal (ağaç dalı)	7	Abla	6	Rüzgâr	6	Gecekarası	5	Yakın	5
Bunlar	8	Damla	7	Ağabeyi	6	Sat-	6	Gök	5	Yaklaş	5
Cevap	8	Deniz	7	Arka	6	Scooter	6	Görün-	5	Yalnızca	5
Çal-	8	Dışarı	7	Aşı	6	Seni	6	Hangi	5	Yanıt	5
Damla-	8	Diyerek	7	Benzeme-	6	Sırt	6	Israr	5	Yarışma	5
Dile-	8	Doğum	7	Bilim	6	Şöyle	6	İstanbul*	5	Yolcu	5
Duran	8	Dolu	7	Bulamama-	6	Taş	6	Kâğıt	5	Yolculuk	5
Eğer	8	Düşman	7	Buna	6	Uzan-	6	Kahvaltı	5	Yürü-	5
Fiyat	8	Fındık	7	Bundan	6	Ün	6	Kalk-	5	Yüzden(nedeni)	5
Gece	8	Gelin	7	Büyüdükçe	6	Üzere	6	Kamera	5	Açık	4
Götür-	8	Gemi	7	Cemal*	6	Yağmur	6	Karın	5	Akıllı	4
Hafta	8	Genç	7	Çünkü	6	Yaprak	6	Karışma-	5	Alt	4
Hayat	8	Gribi	7	Dakika	6	Yarış	6	Karşılaş-	5	Altından	4
Hisset-	8	Ha	7	Dal-	6	Yaşlı	6	Kavga	5	Ameliyat	4
Kaç-	8	Hak	7	Ders	6	Yeryüzü	6	Kayık	5	Ana	4
Kapı	8	Hepsi	7	Devam	6	Yıldız	6	Kere	5	Anlam	4
Karar	8	Kesil-	7	Dil (lisan)	6	Yoksa	6	Kısa	5	Anlaşıl-	4

Arpa	4	Görev	4	Pencere	4	Araç	3	Diyecek	3	Hepimiz	3
Asker	4	Görmeme-	4	Sağlık	4	Araştırma	3	Diyen	3	Hesap	3
Ayrı	4	Hah	4	Sar-	4	Ateşlen-	3	Doğur-	3	Hı	3
Ayrıca	4	Hareket	4	Savur-	4	Azar	3	Doku-	3	Hırla-	3
Bağ (ilgi)	4	Hatırla-	4	Sefer	4	Bağla-	3	Dolaş-	3	İhtiyaç	3
Balon	4	Havla-	4	Sene	4	Bağlı	3	Dua	3	İkinci	3
Bayıl-	4	Hayran	4	Sessiz	4	Bakan	3	Dudak	3	İkna	3
Belli	4	Hele	4	Sevinç	4	Bakın-	3	Duman	3	İlgilen-	3
Benzer	4	Hiçbir	4	Sık	4	Bakış	3	Dün	3	İnat	3
Beşik	4	İçeri	4	Sır	4	Balıkçı	3	Eee	3	İndir-	3
Bilinme-	4	İlgi	4	Sinema	4	Başarılı	3	Efendi	3	İran*	3
Birbir	4	İnce	4	Sinir	4	Bel	3	Eğitim	3	İri	3
Birer	4	İncele-	4	Sol-	4	Belle-	3	Eğlence	3	İştahlı	3
Bol	4	İtalya*	4	Şikâyet	4	Besle-	3	Eh	3	İtme-	3
Çabuk	4	Kaç (soru)	4	Tabak	4	Binebil-	3	Ekmek	3	Kabul	3
Çağır-	4	Katıl-	4	Tabi	4	Binlerce	3	Ekran	3	Kahve	3
Çeşit	4	Kavra-	4	Tane	4	Birdenbire	3	Elinden	3	Kaldırma-	3
Çıkan	4	Kaybol-	4	Tarih	4	Birileri	3	Erken	3	Kalın	3
Çıkar (menfaat)	4	Kırıl-	4	Tatlı	4	Birlik	3	Et	3	Kalp	3
Çıkaramama-	4	Kırk	4	Tehlike	4	Bizimki	3	Etmeme-	3	Kapatma-	3
Çiftçi	4	Kız-	4	Tel	4	Bizimki	3	Evlat	3	Karı	3
Dalga	4	Koltuk	4	Telaş	4	Boncuk	3	Ey	3	Kaynana	3
Danışma-	4	Kullanıl-	4	Unut-	4	Boya-	3	Eyüp*	3	Kel	3
Dans	4	Kurs	4	Uyku	4	Cephe	3	Fal	3	Kent	3
Dawei*	4	Kül	4	Uzat-	4	Cins	3	Fena	3	Kes-	3
Değiştir-	4	Labirent	4	Ülke	4	Çaba	3	Gail*	3	Keşke	3
Dergi	4	Lav-	4	Yapı	4	Çabucak	3	Gel	3	Kır-	3
Derken	4	Mehmet*	4	Yara-	4	Çalışkan	3	Gelişme	3	Kırıklık	3
Dik-	4	Mutfak	4	Yaşa-	4	Çalmak	3	Genellikle	3	Kıs-	3
Direk	4	Mutluluk	4	Yat-	4	Çamur	3	Gerçi	3	Kısım	3
Doktor	4	Mühendis	4	Yaz-	4	Çarpışma	3	Gerek (icap)	3	Kızgın	3
Dost	4	Münire*	4	Yeme	4	Çekiç	3	Gökkuşağı	3	Kontrol	3
Döv-	4	Necati*	4	Yeniden	4	Çevre	3	Göl	3	Kop-	3
Düşüren	4	Nedir	4	Yerinde	4	Çıkarma	3	Gözyaşı	3	Korkut-	3
Edip	4	Neyse	4	Yetişme	4	Çıkış	3	Grip	3	Koruma	3
Ekip	4	Nice	4	Yıkan-	4	Çıkmama-	3	Gündüz	3	Koşu	3
Elbette	4	Niyet	4	Yıl-	4	Çöküp	3	Güzellik	3	Köpük	3
Eskiz	4	Okşa-	4	Yol(kara)	4	Davet	3	Hakkı	3	Körük	3
Fırla-	4	Olabil-	4	Yürek	4	Davran-	3	Halk	3	Kucak	3
Fırsat	4	Olacak	4	Zorlan-	4	Defa	3	Hanya*	3	Kumbara	3
Geçip	4	Oysa	4	Adana*	3	Deli	3	Hasta	3	Kuru	3
Geniş	4	Öl-	4	Ağır	3	Dere	3	Hastane	3	Kuyruk	3
Geride	4	Özen	4	Ağla-	3	Derin	3	Hayır	3	Kürek	3
Gitmeme-	4	Parlak	4	Ahşap	3	Dışında	3	Hazır	3	La	3
Gönder-	4	Parti	4	Anda	3	Dinle-	3	Hediye	3	Laf	3
Görememe-	4	Pazar	4	Araba	3	Diyebil-	3	Henüz	3	Lazım	3

Makine	3	Stil	3	Yuvarlan-	3	Bat-	2	Çığlık	2	Edebil-	2
Maymun	3	Sudan	3	Yükle-	3	Bazı	2	Çıkagel-	2	Edilmeme-	2
Mide	3	Sultan*	3	Zıpla-	3	Becer-	2	Çıkarken	2	Egzersiz	2
Mikrop	3	Surat	3	Aaa	2	Beğen-	2	Çıldır-	2	Eğilip	2
Milyon	3	Sürpriz	3	Acı(ızdırap)	2	Bela	2	Çıngır	2	Ekrem*	2
Mini	3	Şarkı	3	Aç (tok karşıtı)	2	Belgesel	2	Çiftlik	2	Emme-	2
Minicik	3	Şaşkın	3	Açabil-	2	Bembeyaz	2	Çiş	2	Emre*	2
Muhtar	3	Tabii	3	Aday	2	Berber	2	Çiz-	2	Er (kişi)	2
Mutlaka	3	Takip	3	Adeta	2	Beton	2	Çizgi	2	Er-	2
Namaz	3	Taklit	3	Affet-	2	Bezmiş	2	Çocukluk	2	Erinç*	2
Narın	3	Tanı-	3	Ağa	2	Bilen	2	Çöz-	2	Etiket	2
Naz	3	Tarla	3	Ağırlıksızlık	2	Bilgiç	2	Dağıl-	2	Evvel	2
Nene	3	Taşın-	3	Akıt-	2	Bina	2	Dalgalan-	2	Fabrika	2
Neredeyse	3	Tekrar	3	Akşamüstü	2	Binbir	2	Davul	2	Falan	2
Nereye	3	Tellal	3	Alabil-	2	Birik-	2	Dayanamama-	2	Fetih	2
Neşe	3	Temiz	3	Alaca	2	Bitmeme-	2	Daya-	2	Fıkır	2
Not	3	Ters	3	Alay(küçümseme)	2	Bizimki	2	Dayı	2	Fikir	2
Nota	3	Tezgâh	3	Aldırma-	2	Bohçacı	2	Defter	2	Futbol	2
Oğlan	3	Tın	3	Alet	2	Borç	2	Delik	2	Garip	2
Oku-	3	Tohum	3	Alev	2	Boşalt-	2	Delikanlı	2	Geçmeme-	2
Olta	3	Tombulcuk	3	Altına	2	Boyanma	2	Delir-	2	Gelince	2
Otobüs	3	Tuttur-	3	Âmin	2	Boyuna	2	Den-	2	Gelmeme-	2
Oyun	3	Tünel	3	Ânında	2	Bozul-	2	Deneme	2	Gerekmez	2
Öde-	3	Tüy	3	Araştır-	2	Böylesi	2	Denge	2	Gezme-	2
Ödevsiz	3	Tüylü	3	As-	2	Broşür	2	Dernek	2	Gıcırda-	2
Öğlen	3	Ustura	3	Asla	2	Bucaksız	2	Devlet	2	Gıy-	2
Öldür-	3	Uyu-	3	Âşık	2	Budala	2	Deyince	2	Gidiş	2
Önem	3	Uzaklaş-	3	Atık	2	Bugün	2	Dibi	2	Göğüs	2
Örtü	3	Vakit	3	Atmosferin	2	Bulgur	2	Dikkat	2	Gökyüzü	2
Öyleyse	3	Verici	3	Attiya*	2	Bulunma-	2	Dil-	2	Gömül-	2
Özle-	3	Verin	3	Aval	2	Buyruk	2	Dip	2	Gönül	2
Pilot	3	Veya	3	Avaz	2	Buz	2	Divan	2	Görebil-	2
Sabır	3	Yahu	3	Avuç	2	Bük-	2	Doksan	2	Güç	2
Sabret-	3	Yak-	3	Avukat	2	Büzül-	2	Dolan-	2	Güneş	2
Saçlı	3	Yakınma	3	Avut-	2	Canlandır-	2	Dolap	2	Haa	2
Sahibi	3	Yanlış	3	Ayır-	2	Cilalan-	2	Dök-	2	Hadi	2
Sakla-	3	Yaş(yıl)	3	Aylin*	2	Coşku	2	Dönüştürül-	2	Hakkında	2
Salon	3	Yaşam	3	Ayrancı	2	Çakıl-	2	Durak	2	Haksızlık	2
Sarıl-	3	Yavaş	3	Azarla-	2	Çalışırken	2	Durduğu	2	Haşa	2
Satıl-	3	Yayıl-	3	Azarlan-	2	Çalışma-	2	Durdur-	2	Hayali	2
Seksen	3	Yazar	3	Bakınca	2	Çaresiz	2	Durma-	2	Haylaz	2
Sevgi	3	Yazı	3	Balta	2	Çekici	2	Düğün	2	Hayret	2
Sınıf	3	Yerine	3	Banko	2	Çekil-	2	Düşünce	2	Hazırla-	2
Silah	3	Yetinmeme-	3	Bant	2	Çekim	2	Düşünememe-	2	Hemşire	2
Soluma-	3	Yiğit	3	Başar-	2	Çelebi*	2	Düzelt-	2	Hey	2
Sonunda	3	Yiyecek	3	Başucu	2	Çete	2	Düzen	2	Heyecanlı	2
		Yukarı	3								

Hızlı	2	Katı	2	Minnet	2	Salıver-	2	Terle-	2	Yelpaze	2
Hissettir-	2	Kaya	2	Mustafa*	2	Say-	2	Tıkır	2	Yeter	2
Hödük*	2	Kaybet-	2	Mutlu	2	Sayesinde	2	Tıpkı	2	Yetiştir-	2
Hülya	2	Kelime	2	Nakliye	2	Sayfa	2	Tırman-	2	Yitir-	2
Isı	2	Kellik	2	Nereden	2	Sayı	2	Tısla-	2	Yoğun	2
Isınma-	2	Kenar	2	Nine	2	Serbest	2	Titre-	2	Yolla	2
İç (dahil)	2	Keşfet-	2	Niye	2	Seven	2	Tiyatro	2	Yorgun	2
İdare	2	Keyif	2	Nöbet	2	Sevgili	2	Top	2	Yorgunluk	2
İhtiyar	2	Kıpır	2	Numara	2	Sevimli	2	Toparlan-	2	Yörünge	2
İken	2	Kıpırtı	2	Olay	2	Sevinçli	2	Toplantı	2	Yumurta	2
İkisi	2	Kırma-	2	Omuz	2	Seyahat	2	Toplayıp	2	Yurt	2
İleri	2	Kısaca	2	Onca	2	Sez-	2	Uçabil-	2	Yut-	2
İletişim	2	Kış	2	Ondan	2	Sıcak	2	Uçsuz	2	Yüklen-	2
İlgili	2	Kirlet-	2	Öbek	2	Sığmama-	2	Uluslararası	2	Yüklü	2
İlkokul	2	Kol	2	Öbür	2	Sıkış-	2	Umurunda	2	Yürümek	2
İlmik	2	Kollama-	2	Ödev	2	Sınav	2	Usul	2	Yürüyerek	2
İnatçı	2	Kolonya	2	Öfff	2	Sıra	2	Uza-	2	Yürüyüş	2
İp	2	Komik	2	Öfke	2	Sıvı	2	Ümitsizlik	2	Yüz(sayı)	2
İrileş-	2	Konser	2	Öğrenci	2	Sıyır-	2	Ürküt-	2	Yüzey	2
İrkil-	2	Konuştur-	2	Öğretmen	2	Sızı	2	Üzüm	2	Yüzme	2
İstenme-	2	Konya*	2	Öğüt	2	Sil-	2	Varma	2	Zahmet	2
İşgal	2	Kov-	2	Öldürücü	2	Siyah	2	Vatan	2	Zannet-	2
İşle-	2	Koyu	2	Ölüm	2	Soğuk	2	Vazgeç-	2	Zararlı	2
İtalyan*	2	Kök	2	Ön	2	Sohbet	2	Yabancı	2	Zehirle-	2
İyilik	2	Krater	2	Önde	2	Sol (yön)	2	Yakala-	2	Zemin	2
İz	2	Kulak	2	Öne	2	Soluk	2	Yamyassı	2	Zevk	2
İzin	2	Kumsal	2	Örnek	2	Sonuç	2	Yan-	2	Zorlaş-	2
Kabin	2	Kurulu	2	Öt-	2	Stilli	2	Yanak	2	Abi	1
Kaçır-	2	Kuvvet	2	Özel	2	Sudeler*	2	Yanardağ	2	Acaba	1
Kafes	2	Kuyu	2	Paldır	2	Sus-	2	Yanıp	2	Acayip	1
Kahkaha	2	Labbe*	2	Pantomim	2	Şart	2	Yanıtla-	2	Aceleci	1
Kahverengi	2	Leğen	2	Patlat-	2	Şaşakal-	2	Yansı-	2	Acep	1
Kalkan	2	Maaş	2	Pazu	2	Şaş-	2	Yaratık	2	Acı-	1
Kalkma-	2	Mahalle	2	Pıtır	2	Şaşkınlık	2	Yardım	2	Acık-	1
Kamçı	2	Mal	2	Pire	2	Şato	2	Yarım	2	Acımasız	1
Kamyon	2	Mavi	2	Plan	2	Şehir	2	Yarış-	2	Acil	1
Kan	2	Mendil	2	Rahat	2	Şeyi	2	Yastık	2	Açı	1
Kapalı	2	Merkez	2	Rahatla-	2	Şunu	2	Yaş	2	Açıcı	1
Kaplama-	2	Mermer	2	Rahatsız	2	Şüphe	2	Yaşasın	2	Açıkla-	1
Kaplumbağa	2	Mermi	2	Renkli	2	Takıl-	2	Yaşında	2	Açıklama-	1
Kapma-	2	Mersin*	2	Robot	2	Tara-	2	Yavaşça	2	Açılış	1
Karanlık	2	Meşgul	2	Roket	2	Tarif	2	Yavaşla-	2	Açılmak	1
Kararlı	2	Metre	2	Saçma	2	Tat	2	Yazık	2	Açmak	1
Karton	2	Mevsim	2	Saha	2	Tekerlek	2	Yazma	2	Ada	1
Kasırga	2	Mırıldan-	2	Sahil	2	Ten	2	Yedi	2	Affettirme-	1
Kaşıma-	2	Mışıl	2	Sal-	2	Tepin-	2	Yedinci	2	Ağırlamak	1

Ağırlaş- 1
Ağırlık 1
Ağrı- 1
Ağrıt- 1
Ailecek 1
Ait 1
Ak (beyaz)1
Akbaba 1
Akın 1
Aklan- 1
Akma- 1
Akort 1
Aksır- 1
Akülü 1
Al (kırmızı)1
Alagöz 1
Alan 1
Alazlan- 1
Alçal- 1
Aldat- 1
Âlem 1
Alın 1
Alışma- 1
Alıştırma1
Alkan 1
Altan* 1
Altın 1
Altmış 1
Altüst 1
Aman 1
Amerika*1
Anahtar 1
Anı 1
Anıl- 1
Anımsa- 1
Annecin 1
Ansiklopedi1
Antarktika*1
Anten 1
Apar 1
Aralarında1
Aralığından1
Aran- 1
Araştırmak1
Arazi 1
Arındırıl-1
Arkada 1
Arkadaşlık1
Asalet 1
Aslan 1
Aslı* 1
Asuman*1
Aş (yemek)1
Aşağılık 1
Aş- 1
Aşkın 1
Atabilir 1
Atasöz 1
Atış 1
Atış- 1
Atıştır- 1
Atlat- 1
Av 1
Avcı 1
Avlu 1
Ayarlan-1
Aydınlan-1
Aydınlat-1
Ayı 1
Ayıklan-1
Ayır- 1
Ayna 1
Ayrıntı 1
Aysel* 1
Ayvadanası1
Ayy 1
Azade* 1
Azal- 1
Azıt- 1
Babayiğit1
Baca 1
Badibay*1
Bağ (bahçe)1
Bağır (göğüs)1
Bağrış- 1
Bahset- 1
Baht 1
Bakacak 1
Bakakal-1
Bakıl- 1
Bal 1
Balata 1
Baltalama-1
Banyo 1
Barınak 1
Bari 1
Bas- 1
Basık 1
Bastırdığı1
Baston 1
Başarı 1
Başkaldırma-1
Başköşe 1
Başlangıç1
Baştan 1
Bataklık 1
Batan 1
Bayağı 1
Bayır 1
Bayrak 1
Bayram 1
Bebek 1
Beden 1
Bedri 1
Bee 1
Beeee 1
Behiç* 1
Belediye1
Belir- 1
Belirt- 1
Bellek 1
Bellet- 1
Bencil 1
Benzet- 1
Bertan* 1
Bestami*1
Beurıer* 1
Beyazlaşma-1
Beyazlık1
Beyin 1
Bıuıraaaakk1
Bıuırraaaakkkkk1
Bık- 1
Biçim 1
Bidon 1
Bilek 1
Bileli 1
Bilinen 1
Bilmeden1
Bin (sayı)1
Bindir- 1
Birazcık 1
Birçok 1
Biricik 1
Birijit* 1
Birinci 1
Birleşik 1
Bisküvi 1
Bitişik 1
Bitkin 1
Bizim 1
Bodur 1
Boksör 1
Bomba 1
Boşaltıl- 1
Boşan- 1
Boşluk 1
Boşuna 1
Boyanalı1
Boyun 1
Boz 1
Boz- 1
Bozucu 1
Böcek 1
Börek 1
Böri* 1
Böylece 1
Brigitte*1
Budan- 1
Buharlaş-1
Bulabil- 1
Bulantı 1
Bulaş- 1
Bulaşma 1
Bulgu 1
Bulmaca1
Bulmak 1
Bulunca 1
Buluş 1
Buluş- 1
Bunalt- 1
Bunca 1
Buyur- 1
Büke 1
Büklüm 1
Bülbülü 1
Büyü 1
Büyürken1
Büyüsü 1
Büyüyüp1
Cam 1
Cambaz 1
Cami 1
Cânı 1
Canla 1
Canlan- 1
Cay- 1
Cep 1
Cezalı 1
Cezve 1
Ciddiyet 1
Cilalı 1
Cips 1
Cirit 1
Cisim 1
Civarında1
Civelek 1
Cümbüş 1
Çabala- 1
Çakı 1
Çakıl 1
Çakman*1
Çalak 1
Çaldır- 1
Çalım 1
Çalınan 1
Çanta 1
Çare 1
Çarp- 1
Çatıl- 1
Çatışma 1
Çatla 1
Çatlat- 1
Çay 1
Çayır 1
Çayyolu 1
Çekilen 1
Çekince 1
Çekingenlik1
Çekmece1
Çelik 1
Çene 1
Çerçi 1
Çerez 1
Çeşme 1
Çeşni 1
Çeşnisiz 1
Çevik 1
Çeviren 1
Çeviri 1
Çevirmez1
Çıkart- 1
Çıkı 1
Çıktı 1
Çılgın 1
Çınla- 1
Çırak 1
Çıtırtı 1
Çiçek 1
Çin* 1
Çizik 1
Çizim 1
Çocukken1
Çoğalama-1
Çoğalıp 1
Çoktan 1
Çorak 1
Çöker 1
Çöp 1
Çöplük 1
Çörek 1
Çözüm 1
Dadan- 1
Dâhil 1
Dalmak 1
Dam 1
Dama 1
Damak 1
Damat 1
Damlacık1
Damlat- 1
Dantel 1
Dar 1
Daracık 1
Davetkâr1
Dayalı 1

Dayıoğlu1
Defolun 1
Değer 1
Değince 1
Değişim 1
Değişiver-1
Değişmeme-1
Değme- 1
Dehşet 1
Demeli 1
Demle- 1
Dene- 1
Denil- 1
Denizli* 1
Denli 1
Dercesine1
Derece 1
Derman 1
Dertleş- 1
Desene 1
Destekleyen1
Deş- 1
Detoks 1
Dev 1
Deve 1
Devir- 1
Devril- 1
Deyim 1
Deyiş 1
Dezenfekte1
Dıngı 1
Dibe 1
Dijital 1
Dik 1
Diken 1
Dikil- 1
Dikkatli 1
Dilim 1
Dindir- 1
Dinince 1
Diploma 1
Direnecek1
Diret- 1
Dirileş- 1
Disket 1
Diyememe-1
Diz 1
Dizgin 1
Dizil- 1
Doğ- 1
Doğa 1
Doğal 1
Doğu 1
Dokunan1
Dokuz 1
Dol- 1
Dolaşıp 1
Dolayısıyla1
Dolma 1
Dolunay 1
Domino 1
Dondurma1
Dondurucu1
Doru 1
Doruk 1
Doyamadan1
Doyurmak1
Doyuruver-1
Dökül- 1
Dönebil-1
Dönecek1
Döşek 1
Dövül- 1
Dulda 1
Dupont* 1
Duramama-1
Durdukça1
Durgunluk1
Duş 1
Duyan 1
Duyul- 1
Duyuru 1
Düğme 1
Düğümlen-1
Düpon* 1
Düşkün 1
Düşmeme-1
Düşünme1
Düşürme-1
Düzlük 1
Eder 1
Edil- 1
Edilme- 1
Edin- 1
Ediş 1
Ee 1
Eğil- 1
Eğlenceli1
Eken 1
Elbet 1
Elen- 1
Emekli 1
Emret- 1
Engel 1
Enine 1
Ense 1
Epeyce 1
Erdir- 1
Erkek 1
Erme 1
Erzak 1
Esas 1
Esir 1
Esmer 1
Esrar 1
Eşya 1
Etek 1
Etki 1
Etlen- 1
Etmez 1
Ettir- 1
Evlen- 1
Evlendir-1
Evlik 1
Evvela 1
Eyüpoğlu*1
Ezberle- 1
Ezer 1
Fare 1
Farkında1
Fatura 1
Faydalı 1
Felaket 1
Ferman 1
Fırtına 1
Fısılda- 1
Fıtık 1
Fidan 1
Filan 1
Fiskos 1
Fotojenik1
Fransız* 1
Fren 1
Galiba 1
Gayret 1
Gazete 1
Geç 1
Geçecek 1
Geçil- 1
Geçin- 1
Geçirmeme-1
Gelir (kazanç)1
Gene 1
Gerçekleş-1
Gerekli 1
Getiril- 1
Gezebil- 1
Gezer 1
Gezi 1
Gezinti 1
Gezme (seyahat) 1
Gıcırdat-1
Gıdıklan-1
Gıpta 1
Gırla 1
Gidebil- 1
Giriş- 1
Girit* 1
Giyimli 1
Giyip 1
Gizli 1
Göç 1
Gökbilim1
Gölge 1
Gömlek 1
Gönderil-1
Gönlüm 1
Gönülden1
Görevli 1
Görsellik1
Görül- 1
Görülebil-1
Görüver-1
Gösterişli1
Göstermeden1
Gözle- 1
Gözlem 1
Gözlen- 1
Gözlü 1
Gözlük 1
Gurultu 1
Gülten* 1
Günümüz1
Güreş 1
Güreşlerin1
Gürleme 1
Gürültü 1
Güvenememe-1
Güzergâh1
Güzün 1
Haberci 1
Haberdar1
Habire 1
Hacı 1
Hadise 1
Hafif 1
Hafifçe 1
Haftalık 1
Hakikat 1
Hakkından1
Hâl 1
Halbuki 1
Hâlde 1
Hale 1
Halı 1
Hali 1
Hâli 1
Halka 1
Hallet- 1
Halsiz 1
Hamal 1
Hamile 1
Hanımefendi1
Hanyayı 1
Harfi 1
Harika 1
Harlan- 1
Harlanmadan1
Harrıs 1
Has 1
Hasan* 1
Hâsıl 1
Hastalan-1
Hastalık 1
Hatıra 1
Hatırlamama-1
Hatta 1
Hattında 1
Havuz 1
Hay 1
Hayli 1
Hayretli 1
Hazım 1
Hazırlan-1
He-he-hee-zaa-zar-fe-fe-fen 1
Hepten 1
Herhangi1
Herif 1
Hevesle 1
Heyecanlan-1
Heyecanlandır-1
Heyy 1
Hıçkır- 1
Hıçkırık 1
Hıı 1
Hımm 1
Hırçın 1
Hırçınlaş-1
Hırs 1
Hırsız 1
Hız 1
Hızlan- 1
Hızlanma1
Hizmet 1
Hoca 1
Homurdanarak1
Hooodriiiii1
Horlama 1
Horoz 1
Hoşlanma1
Hoşnut 1
Hukuk 1
Huy 1
Huzur 1
Hücre 1
Hüner 1

Irmak 1
Isırma- 1
Islak 1
Islanma- 1
Islatma- 1
Işıltı 1
Işın 1
Işıtan 1
İcat 1
İçlerinden1
İçten 1
İddia 1
İdman 1
İhanet 1
İkram 1
İlaç 1
İlaçlama-1
İlçe 1
İlerlerken1
İlik 1
İmam 1
İmkânsız1
İmren- 1
İmrenil- 1
İnanç 1
İnandırıcı1
İncik 1
İnebil- 1
İnek 1
İnerken 1
İniş 1
İnleme 1
İnsanlık 1
İptal 1
İriliği 1
İriyarı 1
İsabetli 1
İskele 1
İsmet* 1
İstasyon 1
İstavrit 1
İstek 1
İstekli 1
İsteksiz 1
İstemeyegör-1
İştah 1
İtici 1
İyileşme-1
Kabak 1
Kabartma1
Kabuk 1
Kabuklu 1
Kaçıncı 1
Kaçışma-1
Kadı 1
Kafalı 1
Kahır 1
Kalbur 1
Kaldırım1
Kalem 1
Kalış 1
Kalkamama-1
Kalkışınca1
Kalkışma-1
Kambur 1
Kandırma-1
Kanepe 1
Kanma- 1
Kap 1
Kapak 1
Kapasite 1
Kapatılma-1
Kapatınca1
Kapatıver-1
Kapayıp 1
Kap- 1
Kapsı 1
Kaptırılma-1
Kaptırma-1
Karaltı 1
Kararma-1
Kararsızlık1
Karartma-1
Karışık 1
Karışmalı1
Karşıdaki1
Karşılama-1
Karşılayarak1
Karşılıklı1
Karşın 1
Kas 1
Kasap 1
Kasketli 1
Kaş 1
Kaşık 1
Kat- 1
Katında 1
Katil 1
Katlan- 1
Katli 1
Katman 1
Kavanoz1
Kavrul- 1
Kavuştur-1
Kaydetme1
Kaygı 1
Kaygılı 1
Kayıkhane1
Kayıt 1
Kaykay 1
Kaynaklan-1
Kaynama1
Kaynat- 1
Kazan- 1
Kazandır-1
Kazma (alet)1
Kaz- 1
Keçi 1
Kekele- 1
Keleş 1
Keleşlik 1
Kelle 1
Kemik 1
Kemir- 1
Kendince1
Kesekağıdı1
Kestirip 1
Keyiflen-1
Kıl 1
Kılıç 1
Kıpkırmızı1
Kırık 1
Kırıntı 1
Kırpıştır-1
Kıskan- 1
Kıta 1
Kıvam 1
Kıvrak 1
Kıyafet 1
Kıymama-1
Kıymık 1
Kızıl 1
Kilometre1
Kilometrelik1
Kira 1
Kirli 1
Km 1
Kok- 1
Kolayca 1
Kolu 1
Komutan1
Kon- 1
Konan 1
Konuk 1
Konuşmak1
Koparıl- 1
Kor 1
Koray* 1
Korkul- 1
Korkunç 1
Korkuyormuşçasına1
Koruma-1
Korun- 1
Koskoca 1
Kovalamaca1
Kovup 1
Koyul- 1
Koyulan 1
Koyulaş-1
Koyver- 1
Kozmik 1
Kök- 1
Kötülük 1
Köylü 1
Kredi 1
Kreş 1
Kullan- 1
Kullanılabil-1
Kulübe 1
Kum 1
Kumandalı1
Kur- 1
Kurabiye1
Kural 1
Kurarken1
Kurcalayan1
Kurt 1
Kurul- 1
Kuruş 1
Kusura 1
Kuşak 1
Kuşçu 1
Kuşkulan-1
Kutlan- 1
Kuvvetlen-1
Küçükken1
Küçüklük1
Kültür 1
Küpeli 1
Küsme 1
Kütüphane1
Lacivert 1
Ladin 1
Len 1
Levazımat1
Levha 1
Lezzet 1
Lira 1
Lokma 1
Londra* 1
Lütfen 1
Macera 1
Madem 1
Madenî 1
Makarna1
Makas 1
Manzara 1
Marangoz1
Martı 1
Masal 1
Maske 1
Masraflı 1
Masumluk1
Maşa 1
Mavzeri 1
Meeeydaann1
Melahat*1
Melsin* 1
Memleket1
Memnun 1
Memur 1
Merdiven 1
Merhaba1
Mesafe 1
Mesela 1
Meşe 1
Meşhur 1
Metalik 1
Metanet 1
Metrelik 1
Meydan 1
Mıhlan- 1
Mıngır 1
Mızıkçılık1
Midye 1
Mikrobik1
Miktar 1
Milletçe 1
Milyarlarca1
Mimar 1
Minik 1
Miras 1
Mis 1
Mobilya 1
Moral 1
Mosmor 1
Motor 1
Muhteşem1
Murat* 1
Musibet 1
Müfredat1
Mümkün1
Mürekkep1
Mürettebat1
Müsaade1
Müsabaka1
Müşteri 1
Müzik 1
Nakavt 1
Nam 1
Namazlık1
Napiim 1
Nazar 1
Nazlı 1
Nedense 1
Nee 1

Nefeslen-1
Nehir 1
Nerden 1
Nere 1
Nesi 1
New 1
Nicholas*1
Niçin 1
Nihayet 1
Nişancı 1
Niyetlen-1
Normal 1
Nurcan* 1
Ocak 1
Odalı 1
Oflayıp 1
Oğlak 1
Ohhh 1
Olağanüstü1
Olun- 1
Olunca 1
Oluş- 1
Onsuz 1
Ooohh 1
Oracık 1
Oradaki 1
Orkestra 1
Orman 1
Ortala 1
Ortalama1
Ortam 1
Otlak 1
Oturuş 1
Oturuver-1
Otuz 1
Oyalan- 1
Oyalı 1
Oy- 1
Oyuncakçı1
Ödül 1
Öff 1
Öğrenebil-1
Öğrenil- 1
Öğreniver-1
Öğrenmek1
Öğretilme-1
Öğretme-1
Öğretmek1
Ölç- 1
Ölçü 1
Ölü 1
Öncelikli1
Öncü 1
Önel* 1
Önlem 1
Önlememe-1
Öpüp 1
Örgü 1
Örs 1
Örtül- 1
Öttür- 1
Ötür- 1
Öylece 1
Özenli 1
Özgürce 1
Özlemle 1
Pabuç 1
Pakistan*1
Pamuk 1
Pantomimci1
Paraşüt 1
Paris* 1
Parla- 1
Parlaklaş-1
Pasta 1
Patırtı 1
Patla- 1
Patlamak1
Patlatırcasına1
Patlatıver-1
Pay 1
Pazarlık 1
Pazulu 1
Pehlivan 1
Peklik 1
Pekmez 1
Pekmezli1
Pelin* 1
Perde 1
Pijama 1
Popoüstü1
Portakal 1
Pöff 1
Puflama 1
Püskürtüp1
Radyasyon1
Rağmen 1
Rahaaat 1
Rahaat 1
Rahmi* 1
Rakam 1
Razı 1
Reis 1
Remzi* 1
Rengârenk1
Resim 1
Resssam 1
Rol 1
Rusya* 1
Rüya 1
Saatlik 1
Sabırsızlık1
Sabit 1
Sabun 1
Sağ 1
Sahiplen-1
Sahne 1
Sakın 1
Sakıncalı1
Sakız 1
Sakızlı 1
Sakin 1
Sakinleştir-1
Saklan- 1
Saklı 1
Saldır- 1
Salgın 1
Saman 1
Sanal 1
Sanat 1
Sanatçı 1
Saniye 1
Sapasağlam1
Saplı 1
Saray 1
Sarhoş 1
Satılmama-1
Savul- 1
Savun- 1
Sayar 1
Scooterlı1
Seans 1
Seccade 1
Seç- 1
Seçil- 1
Sefa 1
Sehpa 1
Sema 1
Seninle 1
Sergilen-1
Seril- 1
Serin 1
Serp- 1
Sersemle-1
Sersemlik1
Sert 1
Sertleş- 1
Serum 1
Seslenme1
Sessizce 1
Sessizlik1
Severek 1
Sevgisizlik1
Sevimlilik1
Sevindiren1
Sevininee1
Sevip 1
Sevkiyat 1
Seyir 1
Seyretme1
Sıcaklık 1
Sıkıca 1
Sıkıcı 1
Sıkılmak1
Sıklık 1
Sına 1
Sıradan 1
Sırala- 1
Sırtüstü 1
Sıska 1
Sıyrık 1
Sızıntı 1
Silinme 1
Sinek 1
Sinirlen- 1
Sinmeme-1
Site 1
Sitem 1
Sofra 1
Solmayan1
Somurt- 1
Sonuna 1
Sorgulayan1
Sormak 1
Sorul- 1
Sorumluluk1
Sorunsuz1
Soyun 1
Söküк 1
Söylenti 1
Sözcük 1
Spor 1
Suç 1
Suçla- 1
Suçlu 1
Sulan- 1
Sun- 1
Suratlı 1
Sümme 1
Süpür- 1
Sürdür- 1
Süregelen1
Sürelik 1
Sürtün- 1
Sürü 1
Sürün- 1
Sürüp 1
Sürüş 1
Süt 1
Şahit 1
Şakı- 1
Şanslı 1
Şefkatli 1
Şehvetli 1
Şeker 1
Şekil 1
Şeytan 1
Şık 1
Şıpırtı 1
Şifalı 1
Şikâyetçi1
Şirin 1
Şirket 1
Şiş- 1
Şişe 1
Şişir- 1
Şişko 1
Şunca 1
Taa 1
Tablet 1
Tablo 1
Tabut 1
Tahtadan1
Takıl 1
Takılma 1
Tanıdık 1
Tanımla-1
Tanıtım 1
Tansiyon1
Tarafına 1
Tarık* 1
Tartışadur-1
Tartışma1
Tasma 1
Taşıma 1
Taşıt 1
Taşma 1
Tatsız 1
Tavan 1
Tavında 1
Tavlan- 1
Taze 1
Tedir 1
Teker 1
Tekerlekli1
Teklif 1
Teknik 1
Teknolojik1
Tekrarla-1
Telaşlı 1
Telsiz 1
Temaşa 1
Temizlik1
Tepe 1
Tercih 1
Teri 1

Terk 1
Terslik 1
Terzi 1
Tetik 1
Tez 1
Tezgah 1
Tıklat- 1
Tıksır- 1
Tıngır 1
Tıraş 1
Titrek 1
Tiz 1
Toka 1
Tokaçlanmak 1
Tokmak 1
Tombullaş- 1
Topar 1
Topla- 1
Topsuz 1
Tozlaş- 1
Tökezle- 1
Travers 1
Tuhaflık 1
Turist 1
Turizm 1
Turşu 1
Tutam 1
Tutamama- 1
Tutul- 1
Tutun- 1
Tutuş- 1
Tuvalet 1
Tuzla- 1
Tükenmek 1
Tükür- 1
Tümden 1
Tür 1
Tüt- 1
Ucunda 1
Ucundan 1
Uçak 1
Uçmak 1
Uçur- 1
Uçuş 1
Uçuş- 1
Uff 1
Ufuk 1
Uğurlan- 1
Ulaşabil- 1
Umursama 1
Umut 1
Uslu 1
Usulca 1
Utan- 1
Utanç 1
Utanmaz 1
Uyandır- 1
Uyanık 1
Uyarı 1
Uykusuz 1
Uyuklama 1
Uyumak 1
Uyuyakal- 1
Uzaklık 1
Ücra 1
Üçlü 1
Üçte 1
Ümit 1
Ümitle 1
Ümitli 1
Ümitsizce 1
Üretil- 1
Ürk- 1
Ürkek 1
Ürkü 1
Ürperti 1
Ürün 1
Üsküdar* 1
Üstün 1
Üşüt- 1
Vaaarrrr 1
Vagon 1
Vallahi 1
Vantrolog 1
Var- 1
Varım 1
Varlık 1
Vazo 1
Vedalaş- 1
Verdiril- 1
Verebil- 1
Veril- 1
Verilmeme- 1
Vücut 1
Yağlı 1
Yağmurlu 1
Yahut 1
Yaka 1
Yakalama 1
Yakalanma 1
Yakalayabil- 1
Yakında 1
Yakınlık 1
Yala- 1
Yalayış 1
Yalnızlık 1
Yalvar- 1
Yanaş- 1
Yanılt- 1
Yanıtsız 1
Yankılan- 1
Yansıt- 1
Yapay 1
Yapılı 1
Yapımcısı 1
Yapıştır- 1
Yapıyormuşçasına 1
Yara 1
Yarar 1
Yararlan- 1
Yararlı 1
Yaraş- 1
Yardımcı 1
Yarın 1
Yarışçı 1
Yasak 1
Yaslan- 1
Yassı 1
Yaşama 1
Yaşanan 1
Yaşanma 1
Yaşantı 1
Yaşar- 1
Yaşlıca 1
Yaşmak 1
Yatış- 1
Yavaşçacık 1
Yavaşlatabil- 1
Yay- 1
Yayla 1
Yaz(mevsim) 1
Yazgan 1
Yazılı 1
Yedirmeme 1
Yen- 1
Yenil- 1
Yepyeni 1
Yerçekimi 1
Yerdeki 1
Yerleş- 1
Yerleştir- 1
Yeşer- 1
Yeşerme- 1
Yeşil 1
Yeşillik 1
Yet 1
Yeterince 1
Yetin- 1
Yetmeme- 1
Yığ- 1
Yığıl- 1
Yığın 1
Yıkanma 1
Yıkıntı 1
Yıl(sene) 1
Yıldır- 1
Yırt- 1
Yiğitlik 1
Yirmi 1
Yiyememe- 1
Yoğurt 1
Yokluk 1
Yol(gaye) 1
Yoldaki 1
Yoldaş 1
Yooo 1
Yorgan 1
York 1
Yön 1
Yönelt- 1
Yönetim 1
Yönlendir- 1
Yumma 1
Yumul- 1
Yumuşacık 1
Yumuşak 1
Yutmak 1
Yuva 1
Yuvarla- 1
Yuvarlanıver- 1
Yuvarlanma 1
Yük 1
Yüksek 1
Yükseklik 1
Yüksel- 1
Yüreklendir- 1
Yürürken 1
Yürüyünce 1
Zam 1
Zar(hücre) 1
Zararsız 1
Zavallı 1
Zayıflayabil- 1
Zayiat 1
Zehirli 1
Zengin 1
Zımpara 1
Zifiri 1
Zil 1
Zinde 1
Ziyaret 1
Zorlamak 1
Zorluk 1
Zorunluluk 1
Zurna 1

Toplam Kelime:2700
Toplam Sıklık:12331

Kitapta yer alan hikâye edici 17 metin, toplam 12331 kelimeden oluşmaktadır. Metinlerde 2700 farklı kelime kullanılmıştır. Bu kitaptaki farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı 4,6'dır. Toplam kelime sayısının metin sayısına bölündüğünde her metne ortalama 731 kelime düşmektedir. Metinlerdeki farklı kelime sayısının metin sayısına bölündüğünde ortalama her metne 158 farklı kelime düşmektedir.

5. Sınıf Ders Kitabında Okuma ile Dinleme Alanlarındaki Hikâye Edici Metinlerin Kelime Sayısı ve Sıklığı Bakımından Karşılaştırılması

Kelime hazinesinin gelişmesinde ders kitabında yer alan metinlerin kelime nitelikleri ve nicelikleri önemli bir yer teşkil eder. Bu bakımdan Tablo 3'te okuma ve dinleme metinlerinin kelime sayısı ve sıklığı şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 3.

5. Sınıf Ders Kitabında Okuma ile Dinleme Alanlarındaki Hikâye Edici Metinlerin Kelime Sayısı ve Sıklığı.

Metinler	Metin Sayısı	Kelime Sayısı	Kelime Sıklığı	Kelime Sıklık Oranı
Dinleme Metinleri	6	2354	4461	743
Okuma Metinleri	11	4053	7870	715
Toplam	**17**	**6407**	**12331**	

5.sınıf Türkçe ders kitabını, 6 dinleme; 11 okuma olmak üzere toplam 17 hikâye edici metin oluşturmaktadır. Dinleme metin sayısının kelime sıklığına oranı hesaplanarak, ortalama dinleme metin uzunluğu 743 kelime bulunmuştur. Okuma metin sayısının kelime sıklığına oranı hesaplanarak, ortalama okuma metin uzunluğu 715 kelime bulunmuştur. Bu durum 5. sınıf ders kitabındaki hikâye edici dinleme metinlerinin okuma metinlerine göre kelime sıklığı bakımından daha uzun olduğunu göstermektedir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Uzunlukları

Ders kitabına alınacak metinlerin uzunluğu hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Türkçe öğretim programlarında, ilk defa 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'nda (MEB, 1981) ders kitabına alınacak metinlerin uzunluklarıyla ilgili maddeler yer almıştır. 5. sınıfta yer alacak hikâye edici metinlerin uzunluğuyla ilgili madde göz önünde bulundurularak 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki hikâye edici metinlerin uzunlukları karşılaştırılacaktır.

1981 programında anlama kazanımları bölümünde öğrencilerin hangi uzunluktaki metinleri anlamaları gerektiği hususunda bilgi verilmiştir.

Sınıflara göre metin uzunluğunu gösteren kazanımlar şöyledir:

1. Sınıf: 3–5 dakikalık bir masalı dinleyebilmek.

2. Sınıf: 5–8 dakikalık bir masalı ve öyküyü dinleyebilmek

3. Sınıf: 8–10 dakikalık bir masalı ve öyküyü dinleyebilmek

4. Sınıf: 15–20 dakikalık bir masalı ve öyküyü dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi, bir çocuk filmini izleyebilmek; 150–200 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak okuyabilmek

5. Sınıf: 20–25 dakikalık öykü ve masal bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi bir çocuk filmini izleyebilmek; 200–300 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak okuyabilmek

6. Sınıf: Ortalama 150–200 kelimelik bir fikir yazısını ya da 350–400 kelimelik öykü yazısını anlamlı olarak okuyabilmek.

7. Sınıf: Ortalama 200–300 kelimelik bir fikir yazısını ya da 400–500 kelimelik öykü yazısını anlamlı olarak okuyabilmek

8. Sınıf: Ortalama 250–300 kelimelik bir fikir yazısını ya da 450–550 kelimelik öykü yazısını anlamlı olarak okuyabilmek (Coşkun ve Taş, 2008: 69).

5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki hikâye edici metinlerin uzunluklarıyla ilgili Firdevs Güneş (Güneş, 2013)'in "Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi" çalışmasında yer alan metin uzunlukları göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılacaktır.

Bütün bu gelişmeler araştırmacıları metin uzunluğunun ne kadar olması gerektiğini belirlemeye yöneltmiştir. Böylece öğrencilere verilecek metinlerin uzunluğu çeşitli araştırmalarla belirlemiş ve objektif ölçütler geliştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucu ilköğretim birinci sınıf için metin uzunluğu 125-400 kelime, ikinci sınıf için 375-500 kelime, üçüncü sınıf için 450-600 kelime, dördüncü sınıf için 800-1000 ve daha üst sınıflar için ise 1000 ve üstü kelime içeren metinler olmalıdır (Güneş, 2013: 9).

Tablo 4.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerin Uzunlukları.

	Metin Adı	Metin Uzunluğu
1	Ödevsiz Gezegen	457
2	Dük Oldu Hödük	1209
3	Gece Karası Adında Bir Karga	475
4	Tren Rayları	910
5	Ben Bir Küçük Kilimim	490
6	Atasözü Sevgisi	767
7	Bir Uzay Görevinin Öyküsü	526
8	Hazerfen Ahmet Çelebi	962
9	Sabır Sularında	419
10	Sude'nin Babası Pantomimci	1022
11	Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı	570
12	Sahibini Arayan Keman	962
13	Scooter ile Tornet	1019
14	Babaannemin Soğanları	834
15	Keloğlan Akıllı Oğlan	525
16	Balık Adamlar	595
17	Parbat Dağının Esrarı	589
	Toplam	**12331**

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerden "Sabır Sularında" metni, 419 kelimeyle en kısa; "Dük Oldu Hödük" metni ise 1209 kelimeyle en uzun metin olarak tespit edilmiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin uzunlukları, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'nda 5. sınıf için "200–300 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak okuyabilmek" maddesine uymamaktadır. Güneş'in çeşitli araştırmaları temel alarak elde ettiği 1000 ve üstü kelime içeren metinler kriterine "Dük Oldu Hödük" metni 1209 kelimeyle; "Sude'nin Babası Pantomimci" metni 1022 kelimeyle; "Scooter ile Tornet" metni ise 1019 kelimeyle uymaktadır.

Güneş'in temas ettiği bir başka araştırmada ise öğrencilerin ilköğretim 1-5. sınıflar sonunda 600-800 kelime arası uzunluğundaki metinleri, ilköğretim 6-8.sınıflar sonunda 1.500 kelimelik metinleri, yüksek öğretimde de 3.000-3.500 kelime uzunluğundaki metinleri rahatlıkla anladıkları saptanmıştır. (Akt. Güneş, 2013: 10, Fayard, 2005). Bu bağlamda, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Atasözü Sevgisi" metni 767 kelime; "Babaannemin Soğanları" metni ise 834 kelimeyle belirlenen kriterlere uymaktadır.

5. Sınıf Ders Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerde Geçen Kelimelerin Sıklığı ile Yapılan Kelime Sıklığı Çalışmalarında Ortaya Konan Sıklık Frekansı En Yüksek 20 Kelimenin Karşılaştırılması

Gökhan Ölker (Ölker, 2011) tarafından yapılan "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)" doktora tezinde; 1963 yılında Joe. E. Pierce tarafından yapılan çalışma, 1999 yılında radyo ve televizyonlarda kullanılan dilin söz varlığını ortaya koymak için Ahmet Bican Ercilasun başkanlığında RTÜK tarafından yapılan çalışma ve İlyas Göz tarafından 2003 yılında "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü" çalışmalarında ortaya konan sıklık frekansı en yüksek 20 kelime tablo halinde karşılaştırılmıştır. Ölker'in yaptığı karşılaştırmalı kelime sıklığı tablosundan yararlanılarak yapılan kelime sıklığı çalışmaları ile 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde ortaya konan sıklık frekansı en yüksek 20 kelime karşılaştırılmıştır.

Tablo 5.

Kelime Sıklığıyla İlgili Yapılan Çalışmalar ile 5. Sınıf Türkçe Dersi Kitabındaki Hikâye Edici Metinlerde Ortaya Konan Sıklık Frekansı En Yüksek 20 Kelime.

	1950 (G.Ölker)		1963 (J.Pierce)		1999 (RTÜK)		2000 (İ.Göz)		5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	
1	Ve	29421	Bir	5589	bu	741	Bir	29286	bir	349
2	Bir	28157	Bu	2170	bir	673	Ve	22856	olmak	173
3	Bu	22798	Olmak	2053	olmak	551	Olmak	20844	da/de	286
4	Olmak	20515	Etmek	1944	ben	428	Bu	15140	demek	147
5	O	7239	Ve	1736	da/de	394	İçin	6886	bu	131
6	Etmek	6141	Demek	946	ve	321	O	6421	mi	101
7	İçin	5843	O	856	o	275	Ben	5829	diye	96
8	Bilmek	5046	Ne	856	demek	221	Demek	5419	etmek	91
9	İle	4990	Beş	651	var	193	Çok	5405	ama	88
10	Gibi	4835	Yapmak	650	biz	180	yapmak	5189	ve	88
11	Gelmek	4641	İçin	641	yapmak	176	Ne	5098	ne	87
12	bulun-	4071	Ben	607	için	170	Gibi	4994	gelmek	84
13	Demek	3977	Görmek	569	söyle-	162	Daha	4683	baba	79
14	Sonra	3903	Gelmek	559	bakan	162	Almak	4422	gibi	79
15	Kadar	3689	İki	558	siz	159	Var	4200	çok	78
16	Kendi	3653	Vermek	546	vermek	158	Kendi	4175	ben	76
17	Vermek	3455	Gibi	495	istemek	158	Gelmek	4033	o	71
18	Yapmak	3257	Bulmak	486	gelmek	151	İle	3830	bakmak	70
19	Var	3230	Hareket	478	ne	145	vermek	3827	yapmak	69
20	Daha	3218	Almak	458	bura	141	Ama	3668	daha	67

(Ölker, 2011: 27).

Yukarıdaki tabloda, kelime sıklığıyla ilgili yapılan çalışmalar ile 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanmış 5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki hikâye edici metinlerde sıklık frekansı en yüksek 20 kelime karşılaştırılmıştır. Buna göre bütün çalışmalarda en çok kullanılan kelimelerden "bir, bu, ve, demek, gelmek, o, olmak, yapmak" kelimeleri ortaktır. 5. sınıf Türkçe dersi kitabında kullanılan "da/de, mi diye, ama, ne, gibi, çok, ben, daha" kelimeleri yapılan çalışmaların bazılarında ortak kelime olarak yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Dil, insanoğlunun varoluşundan bu yana iletişim kurmak için kullandığı en önemli araçtır. Dilleri oluşturan somut kavramlar kelimelerdir. Bir dilin sahip olduğu kelimeler bütünü kelime hazinesi olarak ifade edilir. Dil öğrenimi, bireyin ana dilinden başlar, eğitim hayatında gelişimini sürdürür. Türkçe eğitiminin temel amacı da okul çağındaki bireylere Türkçenin sahip olduğu zengin kelime hazinesini verebilmektir. Kelime hazinesinin gelişmesinde en etkili araçlardan bir tanesi ders kitabıdır. Bu bağlamda Türkçe dersi için hazırlanan kitapların kelime sayısı ve niteliği önemlidir.

Metinlerin anlaşılması, kelime hazinesinin genişliğiyle doğru orantılıdır. Çalışmada, İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi kitabındaki hikâye edici metinlerde yer alan kelimelerin sıklığı 12331 olarak bulunmuştur. Metinlerde 2700 farklı kelime yer almıştır. Bu kitaptaki farklı kelimelerin toplam kelimeye oranı 4,6 olarak bulunmuştur. Her metne ortalama 731 kelime düşmektedir. Her metne ortalama yaklaşık 158 farklı kelime düşmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında, toplamda 6 dinleme; 11 okuma olmak üzere 17 hikâye edici metin bulunmaktadır. Ortalama dinleme metin uzunluğu 743 kelime bulunmuştur. Ortalama okuma metin uzunluğu ise 415 kelime bulunmuştur. Bu bağlamda, 5. sınıf ders kitabındaki hikâye edici dinleme metinlerinde kelime sıklığı, okuma metinlerindeki kelime sıklığına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin uzunluklarıyla ilgili, çeşitli araştırma ve bulgular ölçüt alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Çalışmada son olarak, Gökhan Ölker tarafından yapılan "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)" (Ölker, 2011) doktora tezinde yer alan çeşitli çalışmalardan elde edilen sıklık frekansı en yüksek 20 kelimeyle 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerde ortaya konan sıklık frekansı en yüksek 20 kelime karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya göre, en çok kullanılan kelimelerden "bir, bu, ve, demek, gelmek, o, olmak, yapmak" kelimeleri ortak bulunmuştur.

Ders kitabına alınacak metinlerin sınıf seviyelerine uygun hazırlanması gerekir. Bundan dolayı kelime öğretiminde, ders kitaplarındaki metinler, seviyeye uygun olmalıdır ve ders kitabında, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirecek metinler yer almalıdır.

Ders kitabına alınacak metinlerde ve etkinliklerde kelimelerin çok anlamlılık özellikleri dikkate alınmalıdır. Kelimelerin metin dışındaki anlamları, metindeki anlamıyla ilişkilendirilerek öğretilmelidir.

5. sınıf Türkçe ders kitaplarına alınacak metinler, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirebilme özelliğine sahip olmalıdır. Bu nedenle, temel söz varlığı (deyim, atasözü, özdeyiş vb.) unsurlarının kullanımına, ders kitabına alınacak metinlerinde, öğrencinin seviyesine uygun olarak yer verilmelidir.

Kaynakça

Aksan, D. (2015). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Türk Dil Kurumu 3.Cilt Ankara.

Banguoğlu, T. (2007). Türkçenin grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008) Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt/Volume: 5, Sayı/Issue: 10.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 9-10.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi kitaplarının durumu. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 7, Sayı 2, 335-343.

Mangır, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim varlığının öğrencilerin alıcı söz varlığına katkısı. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, p. 2371-2385.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ölker, G. (2011) Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özdemir, S. (2016) Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 1 (1), 33-46.

Türk Dil Kurumu. (2017), Türkçe sözlük. (www.tdk.gov.tr), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yalçın, S. K. ve Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. Millî Eğitim Yayınları, Sayı: 171.

Türkçe Öğrenen Yabancıların Konuşurken Kurdukları Cümleler Üzerine Bir İnceleme

Rukiye IŞIK AYDIN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, rukiyeisik49@hotmail.com

Öz

Bu çalışma Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin konuşma sırasında kurdukları cümleleri incelemeyi amaçlamaktadır. İncelemede ortalama cümle ve kelime sayısı, sık kullanılan kelimeler ve kelime türleri, cümle yapıları ve ögelerinin kullanım oranı, kelime grupları ve tekrarlara odaklanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma kapsamına giren bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini farklı kurs ve eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenen 27 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılarak sorular yönlendirilmiş ve alınan cevaplar kaydedilmiştir. Kayıtlar daha sonra betimsel şekilde analiz edilmiş ve yine betimsel olarak sunulup yorumlanmıştır. Sonuçlar Türkçe öğrenen öğrencilerin sorulara ortalama 2 ila 4 cümlelik cevaplar verdikleri, kullanılan kelimelerin genel olarak basit yapıda ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan isim ve fiillerden oluştuğu şeklindedir. Türkçe öğrenen yabancıların öge kullanımına ilişkin verileri incelendiğinde ise en sık kullanılan ögelerin yüklem ve nesne olduğu; en az ise özne kullanımına yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma sırasında genel olarak basit yapıda, kurallı ve olumlu eylem cümlelerinden; günlük aktivitelerin dile getirilişinde ise sıralı ve bağlı cümlelerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları kelime gruplarında en önemli yeri niteleme sıfatları, belirtisiz isim tamlamaları ve isim-fiil grubu almıştır. Kurulan cümlelerdeki tekrarların ise dört boyutta otaya çıktığı (ekler, ögelerin sıralanışı, eksik anlatım ve doğru kelimeyi bulma) tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Konuşma Becerisi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, B1 Düzeyi*

A Study on Sentences Made While Speaking by Turkish Learning Foreigners

Abstract

This study aims to examine the sentences that foreign students who learn Turkish at B1 level make while speaking. In the review, the focus was on the approximate number of sentences and words, frequently used words and word types, sentence structures and the rate of use of sentence elements, word groups and repetitions. The study is a case study. The sample of the study consists of 27 foreign students learning Turkish. During the data collection process, questions were directed to these students and the answers were recorded. The recorded were analyzed descriptively. The results are that students give an average of 2 to 4 sentence answers to the questions, and the words used are generally simple and frequently used daily life nouns and verbs. When the data were examined, it was determined that the most frequently used elements are predicate and object. It was concluded that students generally use simple, regular and positive action sentences during speaking. The most important place in the word groups used during speech is taken by the qualifying adjectives, noun phrases and noun-verb group. Repetitions appeared in four dimensions (attachments, the order of the elements, complete the missing expression and find the correct word).

Keywords: *Speaking Skill, Teaching Turkish to Foreigners, B1 Level*

Giriş

Konuşma, iletişim becerilerinin temelinde yer alması sebebiyle gerek ana dilinde gerek yabancı/hedef dilde sağlıklı biçimde geliştirilmesi beklenen temel öğrenme alanlarından biri olmanın yanı sıra fiziksel, bilişsel ve psikolojik etkilere son derece açık bir beceriyi ifade etmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, konuşma becerisini günlük hayatın pratik kullanımıyla birleştirilemedikleri takdirde iletişim ihtiyaçlarını karşılamada büyük sorunlar yaşarlar (Boylu ve Çangal, 2015; Hamzadayı ve Büyükikiz, 2015). Bu nedenle de yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sırasında hem anlam kurma hem de seslerin-kelimelerin telaffuzu ve doğru dil kalıplarının kullanılmasına önem verilir (Göçer, 2015). Yabancı dil öğrenen öğrencinin, içinde bulunduğu seviyenin artışıyla beraber hedef dilde "uzun düşünme aralıkları vermeden, belirli bir hızda, duraklamadan ve konuya uygun" hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar yapabilmesi beklenmektedir (Fidan, 2016). Konuşma becerisinin gelişiminde ise etkin katılımın sağlandığı, hata yapma konusundaki stres kaynaklarının azaltıldığı, sıklıkla pratik yapma olanağı veren yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir (Karadağ ve Göçer, 2018).

Türkçe öğrenmeye yeni başlamış temel düzeydeki (A1 ve A2) bir öğrencinin konuşma sırasında günlük hayattaki iletişim becerilerine dayanan ihtiyaçları doğru şekilde karşılayacak seviyede olması amaçlanırken seviyenin yükselmesiyle birlikte konuşmaya yönelik beklentiler de artar. Bu nedenle B1 ve sonraki düzeylerde "karmaşık konuların ifade edilmesi, küresel ve yerel konuların tartışılması, eleştiri yapma vb. becerilerin edindirilmesi" beklentisi doğmakta ve öğrencilerin "dile ait kural ve yapıları farklı durumlarda işe koşması" istenmektedir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017). Günümüzde birçok ülkenin yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalarında temel kaynaklardan birini oluşturan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre de bu araştırmaya konu olan B1 seviyesindeki bir öğrencinin konuşma sırasında şu yeterlilikler sahip olması gerekmektedir:

"Konuşma/Karşılıklı Konuşma: Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Kişisel bilgi sahibi olduğum, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim."

Sözlü anlatım: Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenlerini kısaca verebilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim" (Büyükikiz, 2013).

Görüldüğü gibi, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden beklenen konuşma becerisine ilişkin yeterlilikler ilk olarak iletişim temeline dayanmaktadır. Daha sonra ise iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanında akademik ve fikirsel boyutu olan konuşmalar yapması, ayrıca telaffuz becerilerinin gelişmesi, kurulan cümle sayısının ve kullanılan kelime havuzunun genişlemesi için çalışılır (Emiroğlu, 2013). Özellikle de ileri seviyedeki öğrencilerden akıcı konuşmaya ilişkin yeterlilikler sergilemesi beklenir (Çetin, 2017). Akıcı bir konuşmada anlamlı cümlelerin öneminden yola çıkan bu çalışmada, B1 düzeyindeki öğrencilerin cümlelerinde farklı unsurların nasıl yer aldığına odaklanılmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Çalışma Türkçe öğrenen yabancıların konuşma sırasında kurdukları cümlelerdeki genel özellikleri ortaya çıkarmayı hedeflemiş ve aşağıdaki alt problemlerin cevabı aranmıştır:

1. Türkçe öğrenen yabancılar yapılan görüşmede sorulara ortalama kaç cümle ve kelime ile cevap vermişlerdir?
2. Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde sıklıkla kullandıkları kelimeler hangileridir?
3. Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde hangi öğeler ağırlıktadır?
4. Türkçe öğrenen yabancılar hangi cümle türlerini kullanmaktadır?
5. Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde hangi kelime grupları ağırlıklı olarak kullanılmaktadır?
6. Türkçe öğrenen yabancılar kurdukları cümlelerde tekrara düşülmekte midir?

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 yılında Türkçe öğretim kurslarına katılan 12-18 yaş arası B1 düzeyindeki 27 yabancı öğrenci (15 kız-12 erkek) oluşturmaktadır**.** Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemine göre (B1 düzeyinde olma, gönüllü katılım) belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sırasında öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiş (görüşme soruları Tablo 1'de yer almıştır) ve görüşme sorularına verilen cevaplar önce ses kaydı olarak alınmış daha sonra yazıya geçirilmiştir. Verilerin analizi sırasında *betimsel analiz* yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen verilere dayalı olarak yabancı öğrencilerin görüşme sırasında kurdukları cümleler analiz edilmiş, ulaşılan bulgular alt problemler çerçevesinde betimsel ifadelerle ve bu ifadeleri destekleyen sayısal verilerle yorumlanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin bulgular: "Türkçe öğrenen yabancılar yapılan görüşmede sorulara ortalama kaç cümle ile cevap vermişlerdir?" problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1.

Görüşme sırasında kullanılan sorulara ilişkin cevaplardaki ortalama cümle ve kelime sayıları

Görüşme Sorusu	Ortalama Cümle Sayısı	Kullanılan Kelimelerin Ortalaması
1. Bir gününüzün nasıl geçtiğini/gün içinde neler yaptığınızı anlatır mısınız?	4	26
2. Okulda/kursta yapmaktan keyif aldığınız şeyler nelerdir?	2	8
3. Burada yaşadığınız bir anıyı paylaşabilir misiniz?	2	24
4. Yaşadığınız şehrin olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?	4	18
5. Etrafınızdaki insanlar Türkçe konuştuğunuzda sizi anlıyorlar mı? Konuşurken yaşadığını zorluklar nelerdir?	3	11
6. Günlük hayatta en çok hangi soruları sorarsınız?	2	9
7. Türkçe öğrenirken zorlandığınız oluyor mu? Sizi en çok hangi durumlar zorluyor?	2	9
8. Gelecekte yapmak istediğiniz şeyler nelerdir?	2	7

Tablodaki veriler incelendiğinde yabancı öğrencilerin görüşme sırasında sorulara 2 ila 4 cümlelik cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Hakkında en çok cümle ve kelime sarf edilen konular günlük yaşam aktiviteleri, yaşanılan şehrin niteliği ve Türkçe öğrenme konusundaki sorunlardır. Bu durum yabancı öğrencilerin günlük yaşama ilişkin konuşmalara daha fazla ilgili olduklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin kişisel yaşamlarını ilgilendiren geleceğe yönelik planlar, anılar, soru sorma alışkanlığı gibi konularda daha çekingen davrandıkları, daha az cümle ile ve daha az kelime ile konuşmayı sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Konuya ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

"*İstanbul'a gitmek istiyorum. İyi bir okula girmek istiyorum.*"

"*Biraz anlıyorlar. Çok az anlıyorlar*"

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde sıklıkla kullandıkları (en az beş kez ve yine en az üç kişi tarafından kullanılmış olan) kelimelere ilişkin tablo şu şekildedir:

Tablo 2.

Cümlelerde Sıklıkla Kullanılan Kelimeler ve Kelime Türleri*

İsim	Frekans	İsim	Frekans	Fiil	Frekans
Okul	51	*Gün*	6	*Et(mek)*	7
Ders	43	*Top*	6	*Geç(mek)*	7
Ev	24	*Zaman*	6	*Sor(mak)*	7
İnsan	21	*Oyun*	6	*Söyle(mek)*	7
Arkadaş	18	*Kardeş*	5	*Kork (mak)*	6
İyi	18	*Yanlış*	5	*Öğren(mek)*	6
Güzel	17	*Yedi*	5	*Hazırla (mak)*	5
Öğretmen	17	**Fiil**	**Frekans**	*Otur (mak)*	5
Türkçe	17	*Git (mek)*	73	**Edat/Bağlaç**	**F rekans**
Yemek	16	*Yap(mak)*	45	*Yani*	60
Kahvaltı	15	*Anla (mak)*	37	*Mesela*	19
Spor	15	*Ol(mak)*	36	*Evet*	17
Yok	15	*İste(mek)*	33	*Ama*	13
Saat	14	*Oyna(mak)*	32	*Çünkü*	12
Var	14	*Sev(mek)*	24	**Zamir**	**Frekans**
Sabah	13	*Gel(mek)*	21	*Ben*	35
Zor	13	*Konuş(mak)*	21	*Şey*	27
El	11	*Ye(mek)*	21	*Bu*	18
İstanbul	11	*Kalk (mak)*	16	*O*	16
Kurs	11	*Al (mak)*	13	*Bura*	15
Ödev	11	*Uyu (mak)*	13	*Bazı*	15
Elbise	10	*Yat(mak)*	12	*Onlar*	8
Telefon	10	*Bil(mek)*	11	***Zarf***	**Frekans**
Televizyon	10	*Giy(mek)*	11	*Biraz*	26
Değil	9	*Dinle(mek)*	10	*Bazen*	17
Kıyafet	8	*Yıka(mak)*	10	*Hiç*	8
Kötü	7	*Dön(mek)*	9	*Önce*	8
On	7	*Zorlan(mak)*	9	*Az*	7
Matematik	7	*Çalış (mak)*	8	*Böyle*	7
Akşam	6	*İzle(mek)*	8		

*"Çok, bir, ve, de, en, sonra" kelimeleri 100'ün üzerinde kullanıldığı için yukarıdaki tabloya eklenmemiştir.

Yukarıdaki tabloda dikkat çeken husus yabancı öğrencilerin basit yapıdaki isim ve fiillere oldukça fazla yer vermeleridir. Ayrıca tablodaki kelimler günlük hayatta sıklıkla kullanılan isim ve fiillerden oluşmaktadır. Bu durum Türkçe öğrenen yabancıların konuşma sırasında basit ve günlük konuşmalar için gerekli kelime hazinesinden cümle içerisinde yararlandıklarını göstermektedir.

Konuya ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

"Okuldan önce kahvaltı yaparım, sonra okula giderim."

"Kursta Türkçe ve matematik seviyorum"

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular: "Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde hangi öğeler ağırlıktadır?" problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3.

Cümlelerdeki ögelerin kullanım oranı

Öge	Kullanım Sıklığı %	Öge	Kullanım Sıklığı %
Yüklem	34	Edat tümleci	10
Nesne	27	Dolaylı tümleç	10
Zarf Tümleci	16	Özne	3

Çalışma sırasında elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda Türkçe öğrenen yabancıların öge kullanımında en sık kullanılan öge yüklem olurken en az kullanılan özne olmuştur. Ancak şahıs eklerini yoğun olarak kullanmaları özne konusunda anlam düzeyinde bir eksiklik yaratmamıştır. Bu durum yabancı öğrencilerin konuşurken kullandıkları cümlelerin ağırlıklı olarak nesne/tümleç/yüklem ögeleriyle oluşturduğunu göstermektedir.

Konuya ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

"*Kelimeleri az biliyorum.*"

"Öğretmen hızlı konuştuğunda bazen zorlanıyorum"

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: "Türkçe öğrenen yabancılar hangi cümle türlerini kullanmaktadırlar?" problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.

Cümlelerin yapısal görünümü

Cümle Türü		Kullanım Düzeyi
Yapısına göre	Basit cümle	Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sıklıkla basit tümcelere yer verdikleri (%50) görülmüştür
	Birleşik cümle	Türkçe öğrenen yabancılar konuşma sürecinde birleşik yapıdaki cümlelere az sayıda (%12) yer vermişlerdir.
	Sıralı ve bağlı cümle	Türkçe öğrenen yabancılar sıralı ve bağlı yapıdaki cümlelere de konuşma sırasında yer vermişlerdir (%38)
Yüklemin türüne göre	Eylem cümlesi	Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin genel olarak (%80) eylem cümlesi kullandıkları tespit edilmiştir.
	Ad cümlesi	Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ad cümlelerine (%20) sınırlı sayıda yer verdikleri tespit edilmiştir.
Yüklemin (ögelerin) yerine göre	Kurallı cümle	Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin genel olarak (%75) kurallı cümleler kurdukları ve yüklemi doğru yerde kullandığı tespit edilmiştir.
	Devrik cümle	Görüşme sırasında kurulan cümlelerin bir kısmı (%15) devrik cümle olarak kullanılmıştır.
	Kesik cümle	Türkçe öğrenen yabancıların yer yer kesik cümleler kullandıkları (%10) tespit edilmiştir.
Anlamına göre	Olumlu cümle	Kurulan cümlelerin genel olarak olumlu yapıda olduğu (%80) tespit edilmiştir.
	Olumsuz cümle	Kurulan cümlelerin az bir kısmı (%20) olumsuz yapıdadır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma sırasında genel olarak basit yapıda, kurallı ve olumlu eylem cümleleri kurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma sırasında, özellikle günlük aktiviteleri anlatırken, sıralı ve bağlı cümlelerin de önemli bir kullanım alanı bulduğu fark edilmiştir. Öğrenciler uzun konuşmalarda devrik yapıda cümleler kullanmaya yönelmiş; kesik cümleleri ise genelde konuşmayı sürdürmek istemediklerinde tercih etmişlerdir.

Konuya ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

"*Sonra evime gidiyorum, oturuyorum, ödevlerimi yapıyorum, sonra telefonla oynuyorum*"

"Böyle şeyler yani mesela"

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: "Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde hangi kelime grupları kullanılmaktadır?" problemine ilişkin bulgular şu şekildedir.

Tablo 5.

Cümlelerde sıklıkla yer verilen kelime grupları

Kelime grubu	Örnek ullanım
İsim Tamlaması	Spor lisesi, çırak okulu, yurt dışı, okul kıyafetleri, Anadolu lisesi, buranın yemekleri ve tatlıları, çekirdek kırıntıları, beden dersi, resim dersi,
Sıfat Tamlaması	Kötü bir şey, o kadar kötü insanlar, çok güzel, bazı kelimeler, bir meslek, bazı akşamlar, bazı arkadaşlarla, temiz bir şehir, kötü taraf, küçük bir şehir, çok iyi, bazı zamanlar, böyle şeyler, bazı kanunları, bir kişi, biz hepimiz, ondaki özel şeyler, güzel olan şey,
İsim fiil Grubu	Spor yapmak, okuluna gitmek, aşçılık yapmak, inşaat mühendisi olmak, polis olmak, İstanbul'a gitmek, İzmir'e gitmek, mühendis olmak, üniversiteye girmek, öğretmen olmak.

Türkçe öğrenen yabancıların cümlelerinde kullandıkları kelime gruplarının isim tamlaması, sıfat tamlaması ve isim fiil grubu olduğu tespit edilmiştir. Kullanılan sıfatlar, genel olarak niteleme sıfatlarıdır. İsim tamlamalarında ise belirtisiz isim tamlamaları önemli bir yer tutmuştur. Kullanılan fiilimsiler ise çoğunlukla isim-fiil yapısındadır ve ağırlıklı biçimde meslek seçimini belirtmeye yöneliktir.

Konuya ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

"İstanbul'a gitmek, Anadolu lisesi girmek istiyorum"

"Kötü taraf, o kadar büyük değil, küçük bir şehir."

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular: "Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde tekrara düşülmekte midir?" problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 6.

Cümlelerdeki Tekrarlar ve Ortak Yönleri

1.Eklerle ilgili sorunlardan kaynaklanan tekrarlar	Parkları/yani parklaraDerslerde/derslerle Onlarla/onlardan Saygılı/saygı veriyor Okuldan/okula Özellik şeylerini/özel şeyleri
2. ögelerin sıralanışı ile ilgili tekrarlar	Okula gidiyorum her gün/her gün okula gidiyorum Bazen böyle yanlışlar/yanlış şeyler söylüyorum Ben anlıyorum kendimi/ne konuştuğumu anlıyorum
3. eksik anlatımı tamamlamaya yönelik tekrarla	İnsanlar iyi/insanlar bizim için iyi, Aşk var/âşık oldum Arkadaşımla yani gideceğiz/Bugün son yani gideceğiz/yani yarın gideceğiz Bunu da bulmak istiyorum/yani bulmak istiyorum Gezmek çok güzel/gezmeyi çok severim Derslerden evet/yani derslerle ilgili
4. doğru kelimeyi bulmaya yönelik tekrarlar	Yani çok bilmiyorum/az az Yani hiç bilmiyordum/sadece biliyordum nasılsın tamam Zor yani/çok zor Biraz anlıyorlar/çok az anlıyorlar İlla top oynayacağım/top oynamak kesin Arkadaşlarım hep oynamıyor/hiç benimle oynamıyor Evet biraz/yani ekler biraz Elbise/kıyafet/okul kıyafeti Ben bunu seviyor/en çok bunu Üniversiteye girmek/üniversitenin kapısından girmek isterim

Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerde sıklıkla tekrara düştükleri görülmüş ve yapılan tekrarlar tabloda belirtilen dört gruba bölünmüştür. Yabancı öğrencilerin en fazla tekrara düşme nedeninin konuşurken eksik kalan noktaları tamamlamaya ve doğru kelime/kelime grubunu bulmaya yönelik düzeltme istekleri olduğu göze çarpmaktadır. Tekrarlarla ilgili diğer sıkıntılar ise doğru ekin bulunamaması ve ögelerin sıralanışı ile ilgili olarak yapılan hatalardır.

Konuya ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

"*Buranın yani insanları, bazı insanları, yani çoğu insanları güzel, yani iyi davranır"*

"Ben yani Türkçe konuşmuyor, yanlış söylüyor o gülüyor, yani ben"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İncelemeler sonucunda ilk olarak yabancı öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardaki ortalama cümle ve kelime sayısına yer verilmiştir. Yabancı öğrencilerin, görüşme sorularına genel olarak 2 ila 4 cümlelik cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Günlük yaşamı ilgilendiren genel konularda daha fazla cümle ve daha fazla kelimeye yer verilirken bireysel yaşama dönük soruların daha az kişi tarafından, daha düşük cümle ve kelime oranıyla cevaplandığı fark edilmiştir. Bu durum konuşma aktivitelerinde günlük yaşam kadar bireysel duygu, düşünce, hayal ve isteklere de yer vermenin faydalı olacağını düşündürmüştür.

Yabancı öğrencilerin konuşma sırasında cümle içinde kullandıkları kelimelerin genel olarak basit yapıdaki ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan isim ve fiillerden oluştuğu görülmektedir. Öne çıkan kelimelerde dikkat çeken konu, katılımcıların kavram havuzunda kendi yaş grupları için önemli sayılabilecek okul, ders, ev, arkadaş gibi kelimelerin önemli yer tutmasıdır. Ayrıca cümlelerde "sonra, ve, en, çok, bir, de" gibi kelimeler fazlaca yer almış; bu da konuşmaların edat, bağlaç ve zarflarla sıklıkla desteklendiğini göstermiştir.

Türkçe öğrenen yabancıların öge kullanımına ilişkin verileri incelendiğinde ise en sık kullanılan ögelerin yüklem ve nesne olduğu; en az ise özne kullanımına yer verildiği tespit edilmiştir. Özne kullanımının az olmasının ana sebebini, şahıs eklerinin sıklıkla kullanılmasıdır ve bu durum öğrencilerin dile ait bazı kuralları iyi anladığını gösterir. Ancak tümleçlerdeki oranın düşük olması konuşmaların bazı konularda eksik kalmasına neden olabilmektedir.

Yabancı öğrencilerin konuşma sırasında genel olarak basit yapıda, kurallı ve olumlu eylem cümleleri kullanmışlardır. Ancak günlük aktiviteler söz konusu olduğunda sıralı ve bağlı cümleler daha ön plana çıkmıştır. Devrik ve kesik yapıdaki cümleleri ortaya çıkaran ise konuşmanın uzamaya başlaması olmuştur. Öğrenciler kelime hazinelerinin yeterli gelemeyeceğini anladıklarında ya konuşmaya devam etmemiş ya da cümle yapısını değiştirmişlerdir.

Türkçe öğrenen yabancıların konuşma sırasında kullandıkları kelime gruplarında en önemli yeri niteleme sıfatları, belirtisiz isim tamlamaları ve isim-fiil grubu almıştır. Kelime grupları ağırlıklı olarak iki kelimden oluşmuştur. Bu durum öğrencilerin temel kelimeleri bir arada ve anlamlı gruplar şeklinde birleştirebileceğini göstermektedir.

Türkçe öğrenen yabancıların kurdukları cümlelerdeki tekrarlar incelendiğinde ise yapılan tekrarların dört önemli nedeni olduğu (genel olarak eklerle ilgili sorunlardan kaynaklanan tekrarlar, ögelerin sıralanışı ile ilgili tekrarlar, eksik anlatımı tamamlamaya yönelik tekrarlar ve doğru kelimeyi bulmaya yönelik tekrarlar) tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yabancı öğrencilerin konuşma sırasında yaptıkları hataları hemen fark edebildikleri ve doğru söyleyişi yakalamaya yönelik bir çaba içerisine girdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Kaynakça

Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE),* 4(1), 349-368.

Büyükikiz, K. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, A. Güzel ve H. Karatay içinde (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 611-628). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, D. (2017). Dil Becerileri: Anlama ve Anlatma. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu içinde (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (s. 359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur içinde (Editörler), *Yabancılara Türkçe eğitimi el kitabı* (s. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.

Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi: konuşma. B Tüfekçioğlu ve F. Yıldırım içinde (Editörler), *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* (s. 129-155). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 21-36.

Hamzadayı, E., & Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.

Karadağ, B. F. & Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 7 (1), 431-446.

Kurudayıoğlu, M. & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1105-1121.

Simple Past Tense Konusunun Öğretiminde İşitsel-Dilsel Yöntem ile Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin Öğrenci Ders Başarısına Etkisi

Funda ATALAY, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, funda.atalay@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr. Nuri Doğan, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, nurid@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim düzeyindeki İngilizce öğretiminde işitsel-dilsel yöntem kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Batman ili merkez Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak iki on ikinci sınıf şubesi belirlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Araştırmadaki deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmışlardır. Araştırma sürecinde dersler; deney grubundan oluşan öğrencilerle işitsel-dilsel yöntemle işlenirken, kontrol grubu öğrencileriyle geleneksel dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yirmi sekizer öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada uygulamalar haftada dört saat yapılmak üzere bir ay sürmüştür. Uygulamalara başlamadan ve uygulamalar bittikten sonra önceden belirlenen gramer konusu ile ilgili elli soruluk bir başarı testi ön test ve son test olarak gruplara iki defa uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında manidar bir fark bulunmazken, öğrencilerin dil derslerine ilişkin başarı puanları kovareyt değişken olarak ele alındığında deney grubu lehine manidar sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil öğretim yöntemleri, işitsel dilsel yöntem, geleneksel yöntem, İngilizce öğretimi, dil bilgisi çeviri yöntemi

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of the use of audio-linguistic method on students' academic achievements in teaching English at secondary education level. The study was carried out on the twelfth grade students of Mehmet Akif Ersoy Anatolian High School in Batman city in the 2019-2020 academic year. Two twelfth grade classes were determined as experimental and control groups. In the research, semi-experimental pre-test-post-test control group design was preferred. The experimental and control groups in the research were assigned objectively. Lessons in the research process; While the students in the experimental group were treated with the auditory-linguistic method, the traditional teaching method was used with the control group students. There were twenty-eight students each in the experimental and control groups of the study. Applications in the study took a month, four hours a week. An achievement test consisting of fifty questions on the pre-determined grammar topic was applied to the groups twice as a pre-test and a post-test after starting and after the applications were finished. While there was no significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups, significant results were obtained in favor of the experimental group when the success scores of the students regarding the language lessons were taken as a covareyt variable.

Keywords: foreign language teaching methods, auditory linguistic method, traditional method, teaching English, grammar translation method

Giriş

Globalleşme ile birlikte içinde bulunduğumuz yüzyılda siyasal, sosyal, bilimsel, ekonomik ve kültürel alanlarda olduğu gibi bilgi teknolojisinde de uluslararası ilişkilerin önemi her geçen gün artmaktadır. Bununla birlikte iletişim alanında meydana gelen gelişmeler en azından bir yabancı dilin sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak edinilmesi açısından ihtiyaçların artışına sebep olmuştur.

Analidili yanında en azından bir yabancı dil bilen bireyler dünyayı daha iyi algılar, kültür ve dil alanındaki problemlerin kolayca üstesinden gelir, daha anlayışlı olur, yeni öğrenme yeteneklerine ve bir meslek edinme yetisine sahip olabilir (Chastain, 1976). Yabancı dil öğrenmenin sağladığı bu katkılar bireylerin yaşamlarında oldukça etkilidir.

Sistemli bir öğretimde önemli bir yere sahip olan yöntem, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre "bir amaca ulaşmak için takip edilen, prosedür, usul, politika, tutulan yol, sistem" ve "Bilimde bir sonuca ulaşmak için belirli bir plana göre izlenilen metot, yol" olarak geçmektedir ("Yöntem", 2019). Bir yaklaşımın uygulanması olan yöntem ve onu geliştiren kuramcılar; etkinlik çeşitleri, öğrenciler ve öğretmenlerin sahip olduğu roller, kullanılacak materyal ve izlencelerin oluşturması konularında bir model meydana getirirler (Harmer, 2007).

Dil öğretiminin nasıl yapılacağı tarih boyunca tartışılagelmiştir. Dil öğretim metotları; yabancı bir dil öğrenmenin yanı sıra bilgi birikimini artırarak öğrenciyi daha aktif hale dönüştürme yolunu göstermek için çabalayan sistemlerdir. Yabancı dil öğretimindeki yöntemlerin geniş bir yelpazeye yayılması, dil öğretilirken yöntemlerden daha etkili olanın hangisi olduğu problemini de ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerden bazıları üzerinde faydalı olan bir metot farklı bir öğrenci grubuna uygulandığında aynı derecede etki göstermeyebilir veya tam olarak etkisiz kalabilir (Tarcan, 2004: 6). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlara ilişkin süreçlerin iyi kavranması; yeni yöntem ve yaklaşımların sürekli geliştirilmesi nedeniyle bu sürecin devamlı takip edilmesi yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmak açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Demircan, 2013).

Yabancı dil öğretiminde yaklaşık kırk civarında yöntem ve/ya yaklaşım bulunmaktadır. Söz konusu yöntem ve yaklaşımlar her ne kadar çeşitlilik gösterse de tarih boyunca süregelen ve farklı bölgelere göre kullanım sıklığı göz önünde bulundurulduğunda; dil bilgisi-çeviri, bilişsel, iletişimsel, dolaysız, doğal, işitsel-dilsel ve seçmeli yöntemler bunlar arasında ön plana çıkmaktadır (Avcı, 2019; Çakmak ve Erol, 2001; Demircan, 2013; Demirel, 1993; Demirel, 2007; Karapirinler, 2006; Tunçel, 2014; Demiral ve Kaya, 2015; Yeşilyurt, 2016).

Yabancı dili daha etkili öğretebilmek için iletişimi ön planda tutan yöntem geliştirme girişimlerinin tarihçesi geriye doğru neredeyse 1970'li yıllara kadar izlenebilmektedir. Sadece belirli bir dil yetisini edindirmeyi amaçlayan geleneksel yaklaşımları etkili ve yeterli görmeyen yeni yöntemlerin önemli bir kısmı, dil becerilerinin bir bütün olarak öğretilmesini uygun gören iletişimsel yaklaşımı benimsemektedir.

Günümüzde kullanılan ve en çok eleştiri alan geleneksel yaklaşımlardan birisi olan Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde yapılan etkinlikler genellikle, dilin gramer yapılarının kavratılmasına yönelik gerçekleştirilmektedir. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde öğretmen, öğretilen yabancı dilin kural ve yapısını öğrencilerin anadili ile kavratmaktadır. Öğrenciler ise öğrendikleri bu yapıların dışına çıkmadan öğretilen dilden ana dillerine ve ana dillerinden edinilen hedef dile çeviri yapmaya çalışırlar (Woods ve Schubert, 1990). Bu doğrultuda, Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi; her ne kadar öğretilen yabancı dilin kurallarının anlaşılmasına imkân verse de iletişimin asıl kaynağı olan konuşma becerisinin öğrenilmesinde yeterli görülmemektedir. Bununla birlikte Tunçel (2014)'e göre XIX. yüzyılda genellikle dil bilgisini, dil öğretiminin merkezi haline getiren bu tarz yaklaşımlar yerini XX. yüzyılda dilbilimcilerin sözdizimsel yapı ve sesler üzerine odaklanmasına bırakmış ve dilbilimcilerin öğretilen yabancı dilin pratiğine yönelik ilgileri artmıştır. Bu görüşe göre, ortaya çıkan İşitsel-Dilsel Yaklaşım; dil öğrenmenin sözü edilen yapı, ses ve kuralların etkili bir şekilde kullanılması gerekliliğini benimsemektedir. Bu görüşler doğrultusunda; İşitsel Sözel Yaklaşımın, Geleneksel Dil Bilgisi öğretimine yönelik bir tepki barındırdığı söylenebilir.

İşitsel-Dilsel ve Dil Bilgisi-Çeviri yöntemlerinin ayrı düştükleri temel hususlardan biri, konuşma becerisine yönelik olan tutumlardır. Geleneksel yaklaşımlardan biri olarak Dil Bilgisi-Çeviri yöntemi, bireylerin konuşma becerisini yazma ve kavrama becerilerinin arkasında tutar ve bu yetinin zaman geçtikçe oluşacağını savunur. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde asıl önemli olanın; verilen mesajın, dili öğrenen kişi tarafından anlaşılması olduğunu iddia eder. İşitsel-Dilsel Yaklaşım ise konuşma odaklı bir yöntemdir. Bu yöntemin bakış açısına göre konuşma, dilin özünü oluşturur. İnsanların okuma ve yazmadan önce konuşmayı öğrenmelerine

dayanarak, dil öğretiminde konuşmanın yerinin yadsınamaz olduğu görüşünü vurgulamaktadır. Bu doğrultuda her iki yöntemin iddialarındaki bu farklılıklar dil öğretiminde hangi yaklaşımın daha etkili olduğu konusunda bu araştırmanın yapılma nedenini oluşturmaktadır. Özellikle Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde kullanılan bu iki tekniğin karşılaştırıldığı çalışma sayısının bir karara varmak için yeterli olmadığı görülmektedir. Örneğin, Oflaz (2015) Almanca kelime öğretiminde kullanılan geleneksel ve alternatif yöntemleri incelemiş ve dilbilgisi-çeviri yöntemi kelime öğretiminden kullanılırken dilsel işitsel yöntemin kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fransızca öğretiminde kullanlan yabancı dil öğretimi yaklaşımlarnı inceleyen Demiral ve Kaya (2015) dört dil becerisini kazandırabilemek için henüz yaygın kabul görmemekle birlikte farklı dil öğretimi yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Göleksiz ve Düşmez (2005) ise "Relative Clause" konusunu geleneksel (yazı tahtası ve ders kitabına dayalı öğretim) ve bilgisyar destekli öğretim uygulamaları bakımından karşılaştırdıkları bir deneysel çalışma gereçekleştirmişler ve bilgisayar destekli eğitim gören deney grubunun başarı ortalamasını manidar düzeyde yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Gökcan (2016) ise ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG yabancı dil sınavındaki başarılarını etkileyen faktörleri araştırmışla ve İngilizceye yönelik tutum, İngilizceye maruz kalma sıklığı, öğrenim görülen okulun türü, ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu örneklere ek olarak yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemlere ve özelliklerine ilişkin tarama çalışmalarının var olduğu da gözlenmektedir (Uçman, 2019; Hamamcı, 2013; Memiş ve Erdem, 2013; Eden, 2005). Türkiye ile ilgil olarak yapılan alanyazın incelemesi sonucunda yabancı dil eğitiminde kullanılan Dil Bilgisi-Çeviri yöntemi ile çağdaş yaklaşımlardan biri olan İşitsel Dilsel yöntemin deneysel veya yarı deneysel yöntemlerden biri ile karşılaştırmasını yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de bu iki yabancı dil öğretim yönteminin deneysel karşılaştırmasına ilişkin bir çalışmaya rastlanmaması araştırmacıları motive eden etkenlerden biridir.

Buna ek olarak günümüzde gelişen teknolojilere bağlı olarak okullardaki derslikler ve öğrencilerin eğitim olanakları her geçen gün artmaktadır. Okullarda donatılan akıllı tahtalar ve İşitsel-Dilsel eğitime yönelik teknolojik donanımların yanı sıra etkileşime olanak sağlayan eğitim yazılımları, işitsel-dilsel eğitimin önemini her geçen gün artırmaktadır. Yaşanan teknolojik gelişmeler ve imkanlara rağmen okullarda geleneksel yöntemlerden biri olan Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi kullanılmaya devam etmektedir. Yapılan bu çalışmanın İşitsel-Dilsel Yöntem ile Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin dil öğretimine etkisi bakımından aralarındaki farkın belirlenmesi ve literatürde bu yöntemlere ilişkin yeterli çalışma olmaması nedeniyle ileride yapılması muhtemel araştırmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir.

İki yabancı dil öğretim yöntemini karşılşatırabilmek amacıyla "Simple Past Tense konusunun öğretiminde İşitsel-Dilsel Yöntem ile Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin öğrenci ders başarısına etkisi nedir?" ana problemi çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma sorusu 1) Deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma sorusu 2) Deney ve kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma sorusu 3) Deney ve kontrol gruplarının kendi ön ve son test puanları arasında fark var mıdır?

Araştırma sorusu 4) Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan farklarının (erişi puanları) ortalamaları arasında fark var mıdır?

Araştırma sorusu 5) Öğrencilerin ön-test puanları ortak değişken (kovaryet) olarak alındığında deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

Araştırma sorusu 6) Öğrencilerin bir önceki döneme ait Türk Dili ve Edebiyatı dersi notlları ortak değişken (kovaryet) olarak alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

Araştırma sorusu 7) Öğrencilerin bir önceki döneme ait İngilizce dersi notları ortak değişken (kovareyt) olarak alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma yarı deneysel bir çalışma olduğundan çalışmayı yapabilecek grupları belirlemek için Batman Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde bir önceki eğitim ve öğretim sezonunda İngilizce dersi not ortalamaları yakın olan iki ayrı sınıftaki öğrenciler seçilmiştir.

Araştırma Deseni

Deneysel araştırmalar kapsamında ele alınabilecek bu çalışma, ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın yarı deneysel olmasını nedeni sınıflara (gruplara) öğrencilerin seçkisiz atanmamasıdır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken Batman Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesinin 12. sınıflarına "Simple Past Tense" konusuyla ilgili başarı testi ön test olarak uygulanmış ve sınıf ortalamaları en yakın olan iki sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Daha sonra bu 12. sınıflardan biri kura ile (seçkisiz olarak) deney grubu olarak seçilmiş diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Deney öncesi Uygulama	Grup	Deneysel İşlem	Deney sonrası Uygulama
Öntest	R*: Deney	X:İşitsel Dilsel Yöntem	Sontest
Öntest	R: Kontrol		Sontest

R* Sınıflar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır.

Şekil 1. *Araştırmanın yarı deneysel modelinin şekilsel gösterimi.*

İşlem

Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlendikten sonra "Simple Past Tense" konusu deney grubunda İşitsel-Dilsel Yöntemden yararlanılarak, kontrol grbunda ise Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminden yararlanılarak işlenmiştir. Dersler hem deney grubunda hem de kontrol grubunda hafta da dört saat olmak üzere dört hafta boyunca sürdürülmüştür. Dersler tamamlandıktan bir hafta sonra iki grubuda öntest olarak uygulanan "Simple Past Tense" konusuyla ilgili başarı testi sontest olarak aynı gün ve saatte uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için Köksal (2009) tarafından hazırlanan başarı testinden yararlanılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin önceki dönem Türkçe ve İngilizce dili başarı puanları okul kayıtlarından elde edilmiştir. Simple Past Tense konusunun öğretiminde İşitsel-Dilsel Yöntem ile Dil Bilgisi Çeviri yönteminin öğrenci ders başarısına etkisine ilişkin bu çalışmadaki temel veriler; örneklem grubuna öntest ve sontes olarak uygulanan başarı testinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına ait tüm veriler için öncelikle ortalama, standart sapma, çarpıklık gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ortalamalar araştırma problemlerine bağlı olarak bulgularda sunulmuştur. Birinci ve ikinci alt problem için bağımsız gruplar t testi; üçüncü araştırma problemi için bağımlı gruplar t testi; dördüncü alt problem için bağımsız gruplar t testi; beş, altı ve yedinci alt problem için kovaryans analizi yapılmıştır. T testleri ve kovaryans analizi için ön gerekliliklerden biri olan verilerin normalliği Shapirp-Wilks testi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Shapiro-Wilks değerlerinin tamamı (Shapiro-Wilks test istatistik değerleri 0,89-0,99 arasındadır.) 0,05 düzeyinde önemsiz çıkmıştır. Diğer yandan öğrencilerin öntest puanları, sontest puanları, Türkçe puanları ve İngilizce puanları hem tüm grup hem de deney ve kontrol grupları için çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,4 ile +0,98 aralığında bulunmuştur. Shapiro-Wilks testleri ile basıklık ve çarpıklık katsayılarının ±1,5 aralığında bulunmasına dayanarak verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği sonucuna varılmıştır. Diğer yandan grupların ortalamalarını karşılaştırabilmek için gereken diğer bir öngereklilik varyansların homojenliğinin sağlanmasıdır. Elde edilen Levene Testi sonuçlarının (levene istatistikleri 0,06 ile 0,16 arasındadır) p> 0,05 olasılık düzeyinde olmasına dayanarak grupların varyanslarının tüm veriler için eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son üç araştırma sorusu için normallik, varyansların homojenliği öngereklerine ek olarak deney ve kontrol gruplarının kovareyt değişkene ilişkin regresyon katsayıların eşitliği ve kovareyt değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal ilişki olduğu varsayımları test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kovareyt değişkenlerin regresyon katsayılarının eşitliği için yapılan varyans analizi sonuçlarına göre kovareyt değişken ve grup etkileşimlerine ilişkin F değerleri (F istatistikleri 0,09 ile 0,51 arasında hesaplanmıştır.) 0,05 düzeyinde manidar bulunmamıştır. Bu sonuca dayanarak kovareyt değişkenler için grupların regresyon katsayılarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak kovaryet değişkenlerle bağımlı değişken arasında orta ve yüksek düzeyde (Korelasyonlar +0,41 ile +0,77 arasında bulunmuştur) 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak önemli ilişkiler bulunduğu ve serpilme grafiklerinden yararlarak bu ilişkilerin doğrusal olduğu saptanmıştır. Verilerin araştırma sorularına cevap vermek için gerekli olan analizlerin öngereklerini sağladığı görüldükten sonra sözü edilen analizlere geçilmiştir.

Bulgular

Bulgular araştırma sorularına bağlı olarak sırayla verilmiştir.

Araştırma sorusu 1) Araştırmanın birinci sorusu olan "Deney ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt verebilmek için bağımsız gruplar t testi analizlerinden yararlanılmıştır. Bu analizle deney ve kontrol gruplarının başlangıçta denk gruplar olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puan Ortalamalarına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

		N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öntest	Kontrol Grubu	28	54,14	15,67	54	1,181	0,065
	Deney Grubu	28	46,36	15,31			

Deney ve kontrol gruplarının uygulanan başarı testinden aldıkları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklemler t-testi sonucunda deney grubunun ön-testten aldığı puan ortalamasıyla ($\bar{x}$ deney grubu = 46,36) kontrol grubunun ön-testten aldığı puanların ortalaması ($\bar{x}$ kontrol = 54,14) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t (54) = 1,181 , p>0,05]. Grupların standart sapmalarının da birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durumda deney grubunun ön-test puan ortalamaları ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamalarının birbirine eşit olduğu, ortalamalar arasında göreceli olarak bir fark bulunsa da bu farkın tesadüfi hatalarla açıklanabileceği sonucuna varılabilir. Elde edilen bu değerler deney ve kontrol gruplarının öntest başarı düzeyleri bakımından denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sorusu 2) Araştırmanın ikinci sorusu olan "Deney ve kontrol gruplarının son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt verebilemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizinden yararlanılmıştır. Bu analizle deneysel işlemin deney grubu puanları üzerinde beklenen etkiyi yapıp yapmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sotest puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puan Ortalamalarına Ait Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

		N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Sontest	Deney Grubu	28	70,29	18,66	54	-1,450	0,153
	Kontrol Grubu	28	62,71	20,37			

Deney ve kontrol gruplarının uygulanan başarı testinden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney grubunun sontest puanları ortalamasıyla ($\bar{x}$ deney grubu = 70,29) kontrol grubunun sontest puanları ortalaması ($\bar{x}$ kontrol = 54,14) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t (54) = 1,181 , p>0,05]. Grupların standart sapmalarının da birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durumda deney grubunun sontest puan ortalamaları ve kontrol grubunun sontest puan ortalamalarının birbirine eşit olduğu, ortalamalar arasında göreceli olarak bir fark bulunsa da bu farkın tesadüfi hatalarla açıklanabileceği sonucuna varılabilir. Ancak deney grubunun öntest ve son test puan ortalamaları arasındaki farkla kontrol grubunu öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın benzer olmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum grupların sontest ortalamalarının öntest veya başka bir değişken kovareyt değişken seçilerek düzeltilmesinin doğru karar vermek için yararlı olacağı şeklinde yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontes puanlarının arasındaki farkı elde etmek ve bu farkların manidar olup olmadığını belirlemek için üçüncü araştırma sorusunda her grubun puanları kendi içinde karşılaştırılmıştır.

Araştırma sorusu 3) Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Deney ve kontrol gruplarının kendi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt verebilmek için bağımlı gruplar t testlerinden yararlanılmıştır. Bu analizle deney ve kontrol grubunda yürütülen etkinliklerin her bir grubun sontest puanlarına etkisinin önemli olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Deney grubu için yapılan bağımlı gruplar t testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları.

		N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	28	46,36	15,31	27	-8,660	0,000
	Sontest	28	70,29	18,66			

Deney grubuna ait öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı gruplar t testi sonucuna göre öntest puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ öntest=46,36) ile sontest puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ sontest=70,29) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [t(27)=-8,660 p<0,01]. Bu sonuca göre deney grubunda kullanılan işitsel-dilsel yönteminin başarı testi puan ortalaması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla deney grubunun sontest puanları ortalamasının öntest puanları ortalamasından istatistiksel olarak önemli düzeyde büyük olduğu; deneysel işlem sonunda kazanılan ortalama 23,93 puanın anlamlı olduğu yorumu yapılabilir.

Kontrol grubu için yapılan bağımlı grupla t testi analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları.

		N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Öntest	28	54,14	15,66	27	-3,121	0,004
	Sontest	28	62,71	20,37			

Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre öntest puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ öntest=54,14) ile sontest puanlarının ortalaması ($\bar{x}$ sontest=62,71) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [t(27)=-3,121 p<0,01]. Bu sonuca göre kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemin başarı testi puan ortalaması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kontrol grubunun sontest puanları ortalamasının öntest puanları ortalamasından istatistiksel olarak önemli düzeyde büyük olduğu; geleneksel işlem sonunda kazanılan ortalama 8,57 puanın anlamlı olduğu yorumu yapılabilir.

Bu noktada deney grubunu ön test puan ortalamasının kontrol grubunun öntest puan ortalamasından daha düşük ve sontest puan ortalamasının kontrol grubunun sontest puan ortalamasından daha yüksek olmasına dikkat çekmek yararlı olabilir. İki grubun öntest ve sontest ortalamaları arasındaki farkların farkı incelendiğinde 15,36 puanlık fark olduğu; deney grubunun son test puan ortalamasında kontrol grubuna göre 15 puan daha fazla artış gerçekeştiği; deney grubundaki işlemin erişi puanlarında daha fazla artışa neden olduğu söylenebilir. Bu durumu istatistiksel olarak kontrol etmek amacıyla önce öntest sontest puan farklarının ortalamaları test edilimiş; ardından öntest puanlarının, öğrencilerin daha önceki dönem Türk Dili ve Edebiyatı ile İngilizce dersi notlarının kovareyt değişken olarak ele alındığı kovaryans analizlerinden (ANCOVA) yararlanılmıştır.

Araştırma sorusu 4) Araştırmanın dördüncü sorusu olan "Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan farklarının ortalamaları arasında fark var mıdır?" sorusuna yanıt verebilmek için deney ve kontrol gruplarını öntest-sontes fark puanları elde edilmiş, sonra bu fark puanlarının ortalamaları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Bu analizle deney ve kontrol gruplarının erişi puanları ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest fark puanları ortalamaları arasındaki farkın önemliliğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 .

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Fark Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Önemliliğini Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.

		N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Erişi Puanı	Deney Grubu	28	23,93	14,62	54	3,942	0,000
	Kontrol Grubu	28	8,57	14,53			

Tablo 5'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puan farklarına ilişkin ortalalamalar arasında fark olup olmadığnı belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre fark punları ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu belirlenmiştir [t(54)=3,94 p<0,01]. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının erişi düzeylerini gösteren öntest-sontest fark puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunduğu; deney grubunun erişi puanları ortalamasının kontrol grubunun erişi puanları ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla deney grubunda kullanılan işitsel-dilsel yöntemin öğrenci erişisi üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu; öğrenci başarısını geleneksel yöntemden daha fazla artırdığı söylenebilir.

Araştırma sorusu 5) Araştırmanın beşinci sorusu olan "Öğrencilerin öntest puanları kovereyt olarak alındığında deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt verebilmek için kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Bu analizle öntest puanları arasındaki farkı istatistiksel olarak kontrol edilerek hesaplanan düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemektir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanlarının kovareyt değişken olarak ele alındığı kovaryans analizi sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları kovareyt değişken olarak ele alındığında gruplar için hesaplanan ortalama ve düzeltilmiş ortalamalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest – Sontest Puan Ortalamaları ve Öntest Puanlarına Göre Düzeltimiş Ortalamaları.

Gruplar	N	Testler	$\bar{x}$	Sd	$\bar{x}$d*	Sh
Deney Grubu	28	Ön-test	46,36	15,31		
		Son-test	70,29	18,66	73,60	2,79
Kontrol Grubu	28	Ön-test	54,14	20,37		
		Son-test	62,71	15,66	59,39	2,79

*Öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalama

Tablo 6 incelendiğinde gruplara uygulanan başarı testine ait sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarına göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan Tablo 6'nın sondan ikinci sütununda verilen düzeltilmiş sontest ortalamaları incelendiğinde; öntest puanları kovareyt değişken olarak ele alındığı durumda deney grubu için hesaplanan düzeltilmiş ortalamanın yaklaşık olarak 3 puan daha da yükseldiği ($\bar{x}_1$=73,60), kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamanın ise yaklaşık olarak 3 puan daha azaldığı ($\bar{x}_2$=59,39) görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Puanları Kovareyt Olarak Alındığında Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Anlamlılığı İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	**Tip III Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Anlamlılık Düzeyi (p)**	**Kısmi η2**
Düzeltilmiş Model	10210,00	2	5105,00	24,175	,000	,477
Sabit Terim	2633,59	1	2633,59	12,471	,001	,190
Ön_Test	9407,43	1	9407,43	44,549	,000	,457
Gruplar	2651,92	1	2651,92	12,558	,001	,192
Hata	11191,99	53	211,17			
Toplam	269048,00	56				
Düzeltilmiş Toplam	21402,00	55				

R^2 = 0.477 (Düzeltilmiş R^2 = 0.457)

Tablo 7 incelendiğinde öntest puanlarının kovareyt değişken alındığı durum için hesaplanan deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmaktadır (F=12,558, p<0,01). Bu sonuca göre grupların öntest puan ortalamalarındaki farka göre sontest puanları düzeltildiğinde deney grubu için elde edilen düzeltilmiş ortalamanın kontrol grubun için elde edilen düzeltilmiş ortalmadan daha büyük olduğu; işitsel-dilsel yöntemin öğrencilerin sontest puan ortalamaları üzerinde geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemine göre daha fazla etkide bulunduğu söylenebilir. Etkinin orta düzeyde olduğu ve örneklem büyüklüğünden kaynaklanmadığı kısmi eta kare değerinden anlaşılmaktadır.

Araştırma sorusu 6) Araştırmanın altıncı sorusu olan "Öğrencilerin bir önceki döneme ait Türk Dili ve Edebiyatı ders notları ortak değişken (kovareyt) olarak alındığında deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt vermek için kovaryans analizinden yararlanımıştır. Bu analizle Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin Türk Dili dersindeki başarı düzeylerine göre düzeltilen son test puan ortalmaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun bir önceki dönem Türk Dili ve Edebiyatı dersi notlarının kovareyt değişken olarak ele alındığı kovaryans analizi sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının bir önceki dönem Türk Dili ve Edebiyatı notları kovareyt değişken olarak ele alındığında gruplar için hesaplanan ortalama ve düzeltilmiş ortalmalar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest – Sontest Puan Ortalamaları, Türk Dili Edebiyatı Not Ortalamaları, ile Türk Dili ve Edebiyatı Notlarına Göre Düzeltimiş Sontest Ortalamaları.

Gruplar	N	Testler	$(\bar{x})$	(Sd)	$\bar{x}d^*$	Sh
Deney Grubu	28	Türk Dili ve Edebiyatı	78,25	7,47		
		Son-test	70,29	18,66	72,11	3,347
Kontrol Grubu	28	Türk Dili ve Edebiyatı	81,61	8,92		
		Son-test	62,71	20,37	60,88	3,347

*Türk Dili ve Edebiyatı ders notlarına göre düzeltilmiş ortalama

Tablo 8 incelendiğinde gruplara uygulanan başarı testine ait sontest puan ortalamalarının, Türk Dili ve Edebiyatı not ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan Tablo 8'in sondan ikinci sütununda verilen düzeltilmiş sontest ortalamaları incelendiğinde; Türk Dili ve Edebiyatı notları kovareyt değişken olarak ele alındığı durumda deney grubu için hesaplanan düzeltilmiş ortalamanın yaklaşık olarak 2 puan daha da yükseldiği ($\bar{x}_1$=72,11), kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamanın ise yaklaşık olarak 2 puan daha azaldığı ($\bar{x}_2$=60,88) görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun Türk Dili ve Edebiyatı ders notlarına göre düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Türk Dili ve Edebiyatı Notları Kovaryet Olarak Alındığında Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Önemliliği İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	Kısmi η2
Düzeltilmiş Model	5128,72	2	2564,36	8,352	,001	,240
Sabit Terim	237,25	1	237,25	,773	,383	,014
Türk Dili ve Edebiyatı	4326,15	1	4326,15	14,090	,000	,210
Gruplar	1690,79	1	1690,79	5,507	,023	,094
Hata	16273,28	53	307,04			
Toplam	269048,00	56				
Düzeltilmiş Toplam	21402,00	55				

$R^2 = 0.240$ (Düzeltilmiş $R^2 = 0.211$)

Tablo 9 incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı dersi notlarının kovareyt değişken alındığı durum için hesaplanan deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunduğu görülmektedir ($F=12,558$, $p<0,05$). Bu sonuca göre grupların Türk Dili ve Edebiyatı dersi not ortalamalarındaki farka göre sontest puanları düzeltildiğinde deney grubu için elde edilen düzeltilmiş ortalamanın kontrol grubun için elde edilen düzeltilmiş ortalmadan daha büyük olduğu; işitsel-dilsel yöntemin öğrencilerin sontest puan ortalamaları üzerinde geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemine göre daha fazla etkide bulunduğu söylenebilir. Etkinin zayıf düzeyde olduğu kısmi eta kare değerinden anlaşılmaktadır.

Araştırma Sorusu 7) "Öğrencilerin bir önceki döneme ait İngilizce dersi notları ortak değişken (kovareyt) olarak alındığında deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt vermek için kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Bu analizle Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersindeki başarı düzeylerine göre düzeltilen son test puan ortalmaları arasındaki farkın önemli olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunun bir önceki dönem İngilizce dersi notlarının kovareyt değişken olarak ele alındığı kovaryans analizi sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11'da verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının bir önceki dönem İngilizce dersi notları kovareyt değişken olarak ele alındığında gruplar için hesaplanan ortalama ve düzeltilmiş ortalamalar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Deney Ve Kontrol Gruplarının Öntest – Sontest Puan Ortalamaları, Türk Dili Edebiyatı Not Ortalamaları, ile Türk Dili ve Edebiyatı Notlarına Göre Düzeltimiş Sontest Ortalamaları.

Gruplar	N	Testler	($\bar{x}$)	(Sd)	$\bar{x}$d*	Sh
Deney Grubu	28	İngilizce	74,00	8,57		
		Son-test	70,29	18,66	73,07	2,07
Kontrol Grubu	28	İngilizce	77,25	9,21		
		Son-test	62,71	20,37	59,94	2,07

**İngilizce ders notlarına göre düzeltilmiş ortalama

Tablo 10 incelendiğinde gruplara uygulanan başarı testine ait sontest puan ortalamalarının, İngilizce not ortalamalarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer yandan Tablo 10'un sondan ikinci sütununda verilen düzeltilmiş sontest ortalamaları incelendiğinde; İngilizce ders notları kovareyt değişken olarak ele alındığı durumda deney grubu için hesaplanan düzeltilmiş ortalamanın yaklaşık olarak 3 puan daha da yükseldiği ($\bar{x}_1$=73,07), kontrol grubuna ait düzeltilmiş ortalamanın ise yaklaşık olarak 3 puan daha azaldığı ($\bar{x}_2$=59,94) görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun Türk Dili ve Edebiyatı ders notlarına göre düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Notları Kovaryet Olarak Alındığında Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farkın Önemliliği İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Tip III Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	Kısmi η2
Düzeltilmiş Model	15137,37	2	7568,68	64,033	,000	,707
Sabit Terim	3833,03	1	3833,03	32,428	,000	,380
İngilizce	14334,79	1	14334,79	121,275	,000	,696
Gruplar	2343,19	1	2343,19	19,824	,000	,272
Hata	6264,63	53	118,20			
Toplam	269048,00	56				
Düzeltilmiş Toplam	21402,00	55				

R^2 = 0.707 (Düzeltilmiş R^2 = 0.696)

Tablo 11 incelendiğinde İngilizce dersi notlarının kovareyt değişken alındığı durum için hesaplanan deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunduğu görülmektedir (F=19,824, p<0,01). Bu sonuca göre grupların İngilizce dersi not ortalamalarındaki farka göre sontest puanları düzeltildiğinde deney grubu için elde edilen düzeltilmiş ortalamanın kontrol grubun için elde edilen düzeltilmiş ortalmadan daha büyük olduğu; işitsel-dilsel yöntemin öğrencilerin sontest puan ortalamaları üzerinde geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemine göre daha fazla etkide bulunduğu söylenebilir. Etkinin orta düzeyde olduğu ve örneklem büyüklüğüne bağlı olmadığı kısmi eta kare değerinden anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde işitsel-dilsel yöntemin ve geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerideki etkisi vurgulanmaya çalışılmış; iki yöntemin uygulandığı farklı gruplardaki öğrencilere uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlar incelenmiştir. İşitsel-dilsel yöntem kullanılarak öğretmenin rehberliğinde işlenen dersin deney grubundaki öğrencilerin başarılarını artırdığı gözlenmiştir.

Memiş ve Erdem (2013)'e göre tümevarım kullanan ve başlangıçta öğrencilere okutulan metinlerdeki gramer kalıplarına öncelik veren dilbilgisi çeviri yöntemi; yabancı dil öğretimi esnasında çoğunlukla düz anlatım kullanılarak ders öğretmeni tarafından, dersin içeriğine ve konusuna göre şekillendirilebilen bir yöntemdir. Öğrencilerin ders boyunca etkin olduğu bir metot olan işitsel-sözel yöntemde ise öğrencilerin bu süreç boyunca ders başarı oranlarında gözle görülür bir artışın meydana geldiği gözlenmiştir. Buna ek olarak geleneksel yöntemle işlenen derslerde de belirli bir program takip edildiği için kontrol grubunda işlenen geleneksel öğretim yöntemiyle de başarı elde edilmesi olasılığı vardır.

Öğretimin yapıldığı dersten beklenen verimin ve yüksek kalıcılık seviyesinin sağlanması için iyi bir öğretim yönteminin izlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin derse yönelik ilgi düzeylerini, kullanılan çeşitli materyaller ve uygun yöntemler artırmaktadır. Böylece öğrencilerin edindikleri bilgileri kısa zamanda unutmaları önlenmiş olur. Birçok deneysel araştırmada olduğu gibi; yapılan çalışmalarla hedeflenen amaca ne düzeyde ulaşıldığını ve öğrencilerin bu sürecin sonunda elde edilen bilgilere hangi düzeyde hâkim olduğunu izlemek için seçilen gruplara son-test sıkça uygulanmaktadır.

Demircan (2013)'a göre Hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretildiği işitsel-dilsel yöntem, yabancı dil derslerinden daha fazla verimin alınabilmesine oldukça katkı sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin öğretmen tarafından detaylı olarak öğrenilerek, sınıf ortamında öğrencilere uygun bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Yapılan çalışmada uygulanan işitsel-dilsel yöntem kullanıldığında deney grubundaki öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte bu yöntemin kullanıldığı dersteki öğrencilerin eğlendikleri ve paylaşımlarında artış olduğu gözlenmiştir. Bu yöntemin kullanıldığı deney grubuyla geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna yapılan son testten elde edilen verilere göre deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Bununla birlikte uygulamalar sırasında öğrencilerin sahip olduğu bilgi seviyelerinde artış olduğu söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından edinilen sonuçlara alt problemler doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir.

1. Deney ve kontrol gruplarının uygulanan başarı testinden aldıkları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney grubunun ön-testten aldığı puan ortalamasıyla ($\bar{x}$ deney grubu = 46,36) kontrol grubunun ön-testten aldığı puanların ortalaması ($\bar{x}$kontrol = 54,14) arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır [t (54) = 1,181 , p>0,05]. Bu sonuca göre deney grubunun ön-test puan ortalamaları ve kontrol grubunun ön-test puan ortalamalarının eşit olduğu sonucuna varılabilir. Diğer yandan elde edilen bu değerler grupların deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atandıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

2. Grupların uygulanan başarı testinden aldıkları son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda deney grubunun son-testten aldığı puan ortalamasıyla ($\bar{x}$ deney grubu = 70,29) kontrol grubunun son-testten aldığı puan ortalaması ($\bar{x}$ kontrol = 62,71) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [t (54) = -1,450 , p>0,05]. Bu durumda deney grubunun son-test puan ortalamaları ve kontrol grubunun son-test puan ortalamalarının eşit olduğu sonucuna varılabilir

3. Deney grubuna ait öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan "bağımlı gruplar t testi" sonucunda İşitsel-Dilsel yöntemi uygulama öncesi elde edilen başarı testi öntest puanları ortalaması ($\bar{x}$ öntest=46,36) ile denesel işlem sonrası elde edilen sontest puanları ortalaması ($\bar{x}$ sontest=70,29) arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark görülmüştür. [t(27)=-8,660 p<0,01]. Bu durum deney grubunda kullanılan işitsel-dilsel yönteminin başarı testi puanları üzerinde geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemine göre daha yüksek bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda geleneksel yöntemi uygulama öncesi elde edilen başarı testi öntest puanları ortalaması ($\bar{x}$ öntest=54,14) ile yöntem sonrası elde edilen sontest puanları ortalaması ($\bar{x}$sontest=62,71) arasında anlamlı derecede fark bulunmuştur. [t(27)=-3,121 p<0.01]. Bu sonuç kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemin başarı testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4. Deney ve kontrol grubunun erişi puanlarının göstergesi olan öntest-sontest fark puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubunda kullanılan işitsel dilsel yöntemin öğrencilerin başarılarını artırmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

5. Deney ve kontrol gruplarına ait öntest puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F=12,558, p<0,01).

6. Deney ve kontrol gruplarına ait Türk Dili ve Edebiyatı notlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F=5,507, p<0,05).

7. Deney ve kontrol gruplarına ait İngilizce dersi notlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F=19,824, p<0,01).

Öneriler

1. Simple Past Tense konusunun öğretiminde işitsel-dilsel yöntem ile dil bilgisi çeviri yönteminin öğrenci ders başarısına etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenler yabancı dil öğretiminde alternatif bir yöntem olarak işitsel-dilsel yöntemi kullanabilir.

2. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğretimin etkliliğini artırmak için sınıf ortamında işitsel-dilsel yöntem kullanılarak daha iyi bir atmosfer oluşturulabilir.

3. İnglizce öğretiminde geleneksel yöntem kullanılsa da yanında işitsel-dilsel yöntemden de yararlanılması önerilebilir.

4. İşitsel dilsel yöntemin geleneksel veya güncel başka İngilizce öğretim yöntemleri ile karşılaştırmasını yapmak için yeni araştırmalar tasarlanabilir.

5. İşitsel dilsel yöntemin geleneksel dilbilgisi çeviri yönteminden etkili olup olmadığına ilişkin bu araştırmada ele alınan Simle Past Tense dışındaki konular için de benzer araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi: Somali örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Chastain, K. (1976). *Developing second language skills: Theory and practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Çakmak M, ve Erol M.S. (2001), Ögretim Yöntem ve Stratejileri, Pegema Yayınları

Demiral, S. ve KAYA, M. (2015). Yabancı dil öğretim yöntemleri: Fransızca öğretimi çerçevesinde bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, *10*(3).

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler.* İstanbul: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eden, H. (2005). *İngilizce dilbilgisi öğretimi ve yöntemler: İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi dilbilgisi öğretimine yabancı dil öğretim yöntemlerinin bakış açılarının karşılaştırmalı incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce Başarısıyla İlişkili Değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramına Göre İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gömleksiz, M. N., ve Düşmez, O. S. (2005). İngilizce'de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 163-179.

Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2 (1), 66-70.

Harmer, J. (2007). *The practise of english language teaching.* Harlow: Longman Press.

Karapirinler, E. (2006). *Özel İlköğretim okullarında ikinci yabancı dil öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köksal, O. (2009). *Teaching tenses in english to the students of the second stage at primary education through using 5e model in constructivist approach (7th grade).* Yayımlanmamış Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, Konya.

Memiş, M.R. ve Erdem M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 297-318.

Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde almanca kelime öğretimi. *Electronic Turkish Studies*. 8 (9), *297-318*

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yöntembilimsel bir çalışma işitsel-sözel yaklaşımın dil öğretim prensipleri ve bu prensiplerin doğal yöntem ile karşılaştırılması. *Turkophone Dergisi*, *1*(2), 20-33.

Uçman, T.Y. (2019). Yabancı dil öğretiminde yötem sonrası dönem eğitimbilimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12 (62), 1143-1157

Woods, R. (1990). Die veraenderte Rolle der Grammatik in universitaeren Deutschunterricht in Grossbritannien. *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*, Indicium Verlag, München, 181-196.

Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yöntem. 26 Eylül 2020 tarihinde, https://sozluk.gov.tr/?kelime=y%C3%B6ntem adresinden alınmıştır.

Fransızca Öğrencilerinin Nesne İlgi Tümcelerinde Dilbilgisel Zaman Seçimi

Mustafa Mavaşoğlu, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, mumavas@gmail.com

Öz

Bu çalışma, Fransızca öğrencilerinin Türkçeden Fransızcaya çeviri işlemlerinde Türkçe nesne ilgi tümcelerinde yer alan yantümce ve anatümcelerdeki eylemlerin dilbilgisel zamanını ne ölçüde farklı yorumlayabildiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Fransız Dili Eğitimi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde lisans düzeyinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 89 öğrenciye Türkçeden Fransızcaya tümce çevirisi görevi verilmiştir. Çeviri görevindeki ilgi tümcelerinin dilbilgisel zamanları; yantümce ve anatümce zamanı geniş zaman; yantümce zamanı geniş zaman, anatümce zamanı geçmiş zaman; yantümce zamanı geçmiş zaman, anatümce zamanı geniş zaman ve hem yantümce hem de anatümce zamanı geçmiş zaman olarak düzenlenmiştir. Çeviri görevindeki ilgi tümceleri zaman belirteçleri olmaksızın verilmiş, böylece katılımcıların örtük olan dilbilgisel zamanı nasıl algıladıkları konusunda bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bulgular Fransızca öğrencilerinin Türkçeden Fransızcaya ilgi tümceleri çevirilerinde belirgin bir geniş zaman baskınlığı olduğunu ortaya koymuştur. Bu baskınlık; a) Türkçe nesne ilgi tümcelerinde eylemlerin *-Dık* sonekini alarak adlaştıklarında dilbilgisel zaman gösterme özelliklerini yitirmeleri, b) öğrencilerin, birleşik bir zaman olan geçmiş zaman (*passé composé*) yerine, kullanımı daha kolay olduğu için, birleşik olmayan (*non-composé*) geniş zamanı (*présent*) yeğleme olasılıkları, c) *présent*'ın varsayılan dilbilgisel zaman özelliği sunması ve d) Fransızca öğrencilerine Fransızca ilgi adılları ve ilgi tümceleri öğretilirken yalından karmaşığa ilkesi uyarınca genellikle, temel dilbilgisel zaman olan *présent* içeren tümce örneklerine ağırlık verilmesi ile ilişkilendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Fransızca Öğrencileri, Nesne İlgi Tümceleri, Dilbilgisel Zaman Seçimi*

Abstract

This study aims to show how differently French language students interpret verbs in Turkish object relative sentences in the translation process into French. Students in first, second, third and fourth years (*N= 89*) from French Language Teaching, French Translation and Interpreting and French Language and Literature departments were given a translation task from Turkish into French. In the translation task, some sentences had *présent* in both subordinate and main clauses; some sentences had *présent* in subordinate clauses and passé *composé/imparfait* in main clauses; some sentences had passé *composé/imparfait* in subordinate clauses and *présent* in main clauses and some sentences had *composé/imparfait* in both subordinate and main clauses. Sentences in the translation task were given without time adverbs, so that information was obtained about how the participants perceived implicit tense. Results revealed that there was a distinct dominance of *présent* in French students' translation of Turkish object relative sentences into French. This dominance can be related to a) verbs in Turkish object relative clauses do not display tense distinctions when they become nominalized by taking the *-Dık* suffix, b) the possibilities of students to prefer *présent* to *passé composé* because the former is easier with its non-compound form whereas the latter, as its very name signifies, has a compound form, c) *présent* is considered as default tense and finally d) based on the simple to complex principle, the basic tense, *présent*, is usually emphasized while teaching French students about relative pronouns and clauses.

Keywords: *French Language Students, Object Relative Clauses, Tense Use*

Giriş

Yazılı anlatım dersi kapsamında metin oluşturmaları istenen Fransızca öğrencilerinin sözdizimsel ve biçimbilimsel yanlışlıkların ön planda olduğu karmaşık ve özensiz tümce ürettikleri gözlemlenmektedir. Bu durumun, söz konusu öğrencilerin doğrudan erek dilde metin oluşturmak yerine, düşüncelerini önce Türkçe olarak metinleştirmeleri, bunları da sonradan Fransızcaya çevirmeye çalışmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Anadilde üretilen öğrenci metinleri çok sayıda ilgi tümceleri de barındırmakta, bu tümceler Fransızcaya çevrilirken öğrencilere özellikle ilgi adılı seçimi ve anatümce-yantümce dilbilgisel zamanını belirleme konularında zorluklar yaşatmaktadır. Zira bilindiği gibi, Türkçe ilgi tümceciklerindeki eylemler özne konumunda *-An*, nesne konumunda *-Dık* eklerini alarak adlaşmakta ve dilbilgisel zaman gösterme niteliklerini kaybetmektedirler. Bu nedenle öğrenciler, anadillerinde ürettikleri metinleri Fransızcaya çevirirlerken bu tümcelerde kullanılması gereken dilbilgisel zamanı yorumlamada anlayış birliği içinde olamayabilmektedirler.

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden birisi olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel taramada önceden belirlenmiş bir evrene ait örneklemden veriler toplanır. Toplanma süresi değişkenlik gösterse aslolan verilerin tek seferde toplanmasıdır (Fraenkel Wallen & Hyun, 2012).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, Fransız Dili Eğitimi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (N=89). Katılımcı öğrencilerin hepsi Fransızca Dilbilgisi dersi kapsamında yalın ilgi adılları ve ilgi tümceleri konusunda çalışmışlardır. İlgi adılları ve ilgi tümceleri başka dersler ve etkinlikler çerçevesinde de zaman zaman yinelenmiş ve pekiştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

İlgi tümceleri ile ilgili alanyazında veri toplama araçları olarak genellikle resim seçme ölçeklerinin (Labelle 1990), söyletimli üretim deneylerinin (Bartning & Schlyter, 2004; Belletti & Hamann, 2004; Fragman, 2000; Guasti & Cardinaletti, 2003), tümce bağlama testlerinin (Hawkins, 1989; Trevisi, 1978) ve çeviri testlerinin (Monville-Burston & Kounouni, 2010) kullanıldığı bilinmektedir. Fransızca öğrencilerinin Türkçeden Fransızcaya çeviri işleminde Türkçe yantümce ve anatümcelerde bulunan eylemlerin dilbilgisel zamanının ne olması gerektiği konusunda anlayış birliği içinde olup olmadıklarının araştırılması amaçlandığından, bu çalışmada veri toplama aracı olarak yazılı çeviri testi kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere Fransızca çevirisinde *que* ilgi adılı içerecek Türkçeden Fransızcaya sekiz tümcelik bir yazılı çeviri testi verilmiş, veriler tek oturumda elde edilmiştir. Çeviri görevindeki ilgi tümceleri zaman belirteçleri olmaksızın verilmiş, böylece katılımcıların örtük olan dilbilgisel zamanı nasıl algıladıkları konusunda bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Çeviri testindeki ilgi tümceleri yantümce-ana tümce dilbilgisel zamanı bakımından aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

1. Yantümce ve anatümce zamanı geniş zaman olan tümceler (örn. İstediğim kravat çok güzel),
2. Yantümce zamanı geniş zaman, anatümce zamanı geçmiş zaman olan tümceler (örn. *Sevdiğim komşum başka şehre taşındı*),
3. Yantümce zamanı geçmiş zaman, anatümce zamanı geniş zaman olan tümceler (örn. *Bulduğum anahtar eski*),
4. Yantümce ve anatümce zamanı geçmiş zaman olan tümceler (örn. *Sunduğum proje zordu*).

Bulgular

Çeviri testinin ilk iki tümcesi (T_1, T_2) hem yantümce hem de anatümce zamanının geniş zaman olduğu tümcelerdir:

İstediğim kravat çok güzel (T_1)

(La cravate que je veux est très belle)

Beğendiğim araba çok yakıyor (T_2)

(La voiture que j'aime consomme beaucoup)

Tablo 1 katılımcı öğrencilerin bu tümce grubunda kullandıkları dilbilgisel zamanları göstermektedir.

Tablo 1.

Yantümce zamanı ve anatümce zamanı geniş zaman olan ilgi tümceleri.

		GNZ/GNZ	GNZ/GÇZ	GÇZ/GNZ	GÇZ/GÇZ	Toplam
T_1	%	98.41	0	1.59	0	100.00
	Sıklık	(62)	(0)	(1)	(0)	(63)
T_2	%	98.63	0	1.37	0	100.00
	Sıklık	(72)	(0)	(1)	(0)	(73)

Tabloda görüldüğü üzere, öğrencilerin tamamına yakını yantümce ve anatümcelerin zamanını geniş zaman olarak yorumlamıştır (T_1 = % 98,41; T_2 = % 98,63).

T_3 ve T_4, yantümce zamanı geniş zaman, anatümce zamanı geçmiş zaman olan tümcelerdir:

Sevdiğim komşum başka şehre taşındı (T_3)

(Mon voisin que j'aime a déménagé dans une autre ville)

Bildiğim yol kestirmeydi (T_4)

(Le chemin que je connais était un raccourci)

Katılımcıların bu tümcelerde kullandıkları dilbilgisel zamanlar Tablo 2'de yer almaktadır

Tablo 2.

Yantümce zamanı geniş zaman / anatümce zamanı geçmiş zaman olan ilgi tümceleri.

		GNZ/GNZ	GNZ/GÇZ	GÇZ/GNZ	GÇZ/GÇZ	Toplam
T_3	%	22.22	70.84	0	6.94	100.00
	Sıklık	(16)	(51)	(0)	(5)	(72)
T_4	%	32.15	57.15	5.35	5.35	100.00
	Sıklık	(18)	(32)	(3)	(3)	(56)

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamına yakını T_3 ve T_4'ün yantümcelerindeki eylemleri geniş zamanda (*sevdiğim komşum… / bildiğim yol…*) verebilmiştir (sırasıyla % 91,66 ve % 89,28). T_3'te katılımcıların yaklaşık dörtte biri (% 22,22), T_4'te ise yaklaşık üçte biri (%37,50) anatümce zamanını geniş zaman olarak belirlemiştir.

T_5 ve T_6, yantümce zamanı geçmiş zaman, anatümce zamanı geniş zaman olan tümcelerden oluşmaktadır:

Bulduğum anahtar eski (T_5)

(La clé que j'ai trouvée est ancienne)

Çizdiğim resim insanların ilgisini çekiyor (T_6)

(Le dessin que j'ai fait intéresse les gens)

Tablo 3 katılımcı öğrencilerin T_5 ve T_6'da kullandıkları dilbilgisel zamanları göstermektedir.

Tablo 3.

Yantümce zamanı geçmiş zaman / anatümce zamanı geniş zaman olan ilgi tümceleri.

		GNZ/GNZ	GNZ/GÇZ	GÇZ/GNZ	GÇZ/GÇZ	Toplam
T_5	%	53.01	0	44.58	2.41	100.00
	Sıklık	(44)	(0)	(37)	(2)	(83)
T_6	%	61.54	0	38.46	0	100.00
	Sıklık	(40)	(0)	(25)	(0)	(65)

Tabloda görüldüğü üzere, T_5'te öğrencilerin yarısından fazlası, (% 53,01), T_6'da ise beşte üçünden fazlası (% 61,53) yantümcelerdeki eylemleri geçmiş zaman yerine geniş zamanda kullanmıştır. T_5'te katılımcıların tamamına yakını (% 97,59), T_6'da ise tamamı (% 100) anatümce zamanını geniş zaman olarak vermiştir.

T_7 ve T8, hem yantümce hem de anatümce zamanının geçmiş zaman olduğu tümcelerdir:

Sunduğum proje zordu (T_7)

(Le projet que j'ai présenté était dur)

Gösterdiğim bisiklet çalındı (T_8)

(Le vélo que j'ai montré a été volé)

Katılımcıların bu tümcelerde kullandıkları dilbilgisel zamanlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Yantümce zamanı ve anatümce zamanı geçmiş zaman olan ilgi tümceleri.

		GNZ/GNZ	GNZ/GÇZ	GÇZ/GNZ	GÇZ/GÇZ	Toplam
T_7	%	20.45	20.45	27.28	31.82	100.00
	Sıklık	(18)	(18)	(24)	(28)	(88)
T_8	%	29.12	16.45	22.78	31.65	100.00
	Sıklık	(23)	(13)	(18)	(25)	(79)

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin beşte ikisinden fazlası yantümcelerdeki eylemleri geçmiş zaman yerine geniş zamanda kullanmıştır (T_7 = % 40,90; T8 = % 45,46). T_7'de katılımcıların yarıya yakını (% 47,72), T_8'de ise yarısından fazlası (% 51,89) anatümce zamanını geniş zaman olarak vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmanın sonuçları Fransızca öğrencilerinin Türkçeden Fransızcaya ilgi tümceleri çevirilerinde baskın bir geniş zaman kullanımı olduğunu göstermiştir.

Geniş zaman kullanılması beklenen durumlarda, hem yantümcelerde hem de anatümcelerde geniş zaman seçiminde isabet oranı oldukça yüksektir. Bir başka deyişle, katılımcı öğrencilerin ilgi tümceleri çevirilerinde kullanılması gereken dilbilgisel zaman konusunda üzerinde en çok hemfikir oldukları zaman geniş zamandır.

Anatümce zamanı, geçmiş zaman olduğunda, dilbilgisel zamanı seçme işleminin daha kolay olması beklenir. Ancak, geçmiş zaman kullanılması beklenen tümcelerde, anatümce zamanı belirgin biçimde geçmiş zamanda bir bilgi/yargı iletse bile (taşındı, çalındı, vb.), geniş zaman ısrarı sürmüştür. Bulduğum anahtar eski tümcesinde, bulma edimi mantıksal olarak önce, yargıda bulunma edimi ise sonradır. Buna karşın, bu tür tümcelerde katılımcıların yarıya yakını yantümcedeki dilbilgisel zamanı saptamayı kolaylaştırması beklenen mantıksal çıkarım yapma işlemine ideal düzeyde başvurmamış görünmektedir.

Bağlam, geçmiş zaman kullanmayı gerekli kıldığı halde Türkçeden Fransızcaya ilgi tümceleri çevirilerinde Fransızca öğrencilerinin neden ağırlıklı olarak geniş zamanı tercih ettiklerine dair dört açıklama getirilebilir. Öncelikle, Türkçe nesne ilgi tümcelerinde eylemler -Dık sonekini alarak adlaştıklarında dilbilgisel zaman gösterme özelliklerini yitirdikleri için öğrenciler, kullanılması gereken zamanı yordamakta zorlanmış olabilirler. Buna ek olarak, öğrenciler, birleşik bir zaman olan geçmiş zaman (passé composé) yerine, kullanımı daha kolay olduğu için, birleşik olmayan (non-composé) bir dilbilgisel zaman olarak geniş zamanı (présent) yeğlemiş olabilirler. Çünkü geniş zaman iki öğeli, geçmiş zaman ise üç öğeli bir yapıya sahiptir. Ayrıca alanyazında présent, zaman gösteren bir biçim olarak kabul edildiği gibi (Benveniste, 1974; Gosselin, 2005; Haillet, 2005), nötr ya da zamansız bir biçim olarak da tanımlanır (Chuquet, 1994; Damourette & Pichon, 1970; Mellet, 1980; Serbat, 1980, 1988) ve bu özelliğiyle bir varsayılan dilbilgisel zaman görünümü sunar. Yapıca yalın ve varsayılan zaman olması da öğrencilerin ilgi tümceleri çevirilerinde bu zamanı öne çıkarmalarına neden olmuş olabilir. Son olarak, Fransızca öğrencilerine Fransızca ilgi adılları ve ilgi tümceleri öğretilirken yalından karmaşığa ilkesi uyarınca genellikle, temel dilbilgisel zaman olan présent içeren tümce örneklerine ağırlık verildiği gözlemlenmektedir. Öğretim sürecinde, öteki dilbilgisel zamanlara oranla üzerinde daha çok durulan bu dilbilgisel zaman aracılığıyla konuyu kavrayan öğrencilerde, çeviri işleminde de présent kullanmaları gerektiği düşüncesi baskın gelmiş olabilir. Mevcut çalışma ile elde edilen bulgulardan yola çıkarak genelden özele doğru bir takım öneriler sunulabilir.

Öncelikle, yazılı anlatım derslerinde, tüm yazma işlemlerinin, yazma öncesi işlemler ve etkinlikleri de kapsayacak biçimde, anadili aracılığına başvurmadan doğrudan erek dilde yapılmasının önemi ve getirileri öğrencilere iyi kavratılmalıdır. Sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencilerin bu alışkanlığı kazanmaya dönük çabaları gözlenmeli, sınıf dışı etkinlikler için de öğrencilerle görüşmeler yoluyla bu yöntemin kullanılırlığı izlenmeli ve yüreklendirilmelidir.

İlgi adılları Fransızca dilbilgisi ve alıştırma kitaplarında ağırlıklı olarak boşluk doldurma, tümce bağlama, düzensiz tümce öğelerini doğru sıralama etkinlikleri çerçevesinde sunulmaktadır. Tümcelerdeki eylemlerin zamanı verili olduğu için bu tür alıştırmaların öğrencilerin isabetli dilbilgisel zaman seçimi konusunda deneyim kazanmalarına doğrudan bir etkisi olamamaktadır. Fransızca dilbilgisi derslerinde söz konusu etkinliklerin yanı sıra Türkçe ilgi tümceleri örneklerinin Fransızcaya çeviri alıştırmalarının da kullanılması deneyimdeki bu eksikliğin giderilebilmesi için katkı sunacaktır.

Teşekkür

Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (Proje no: SBA-2018-10482) tarafından desteklenmiştir.

Kaynakça

Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281–299.

Belletti, A. & C. Hamann (2004). On the L2/bilingual acquisition of French by two young children with different source languages. In P. Prévost and J. Paradis (Eds.), *The Acquisition of French in Different Contexts* (ss. 147-174). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.

Chuquet, H. (1994). *Le présent de narration en anglais et en français*. Paris : Ophrys.

Damourette, J. & Pichon, E. (1970) : *Des mots à la pensée: essai de grammaire de la langue française V*. Paris : D'Artrey

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.

Fragman, C. (2000). Grammaire et pouvoir global de computation: deux sources de difficultés possibles dans la production des relatives chez les enfants francophones. *Revue Canadienne de Linguistique,* 45 (1-2), 7–48.

Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*. Bruxelles : De Boeck-Duculot

Guasti, T. & Cardinaletti, A. (2003). Relative clause formation in Romance child's production. *Probus,* 15 (1), 47–89.

Haillet, P. (2005). De la nature des représentations discursives : temporalité et aspect des assertions au présent. In Despierres, C. & Krazem, M. (Eds.), *Du présent de l'indicatif* (ss. 53-76). Dijon : Université de Bourgogne.

Hawkins, R. (1989). Do second language learners acquire restrictive relative clauses on the basis of relational or configural information? The acquisition of French subject, direct object and genitive restrictive relative clauses by second language learners. *Second Language Research* 5 (2), 156–188.

Mellet, S. (1980). Le présent historique ou de narration. *L'information grammaticale,* 4, 6-11.

Monville-Burston, M. & Kounouni, M. (2010). Deux procédures expérimentales pour tester la relativisation dans l'interlangue d'apprenants chypriotes hellénophones en FLE. *Gala Selected Papers*, 11, 489-507.

Serbat, G. (1980). La place du présent de l'indicatif dans le système des temps. *L'information grammaticale*, 7, 36-39.

Serbat, G. (1988). Le prétendu présent de l'indicatif : une forme non déictique du verbe. *L'information grammaticale*, 39, 32-35.

Trevisi, S. (1978). Apprentissage de la relativisation en français par des adolescents de langue italienne. *CILA Bulletin,* 28, 8-32.

7'den 77'ye Vicdan

Elif Kır Cullen, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye, elifkrcullen@gmail.com

Ebru Kır, ebrukr@gmail.com, Türkiye,

Öz

Bu çalışmanın amacı Barış Manço eserlerinde yer bulan vicdani öğelerin yaratıcı drama yöntemi kullanarak eğitim ve öğretim ortamlarına aktarımını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda Barış Manço'nun bazı eserleri seçilmiştir. Bu eserler "Bugün Bayram", "Günaydın Çocuklar", "Ayı", "Kezban", "Kazma", "Ali Yazar Veli Bozar", "Sarı Çizmeli Mehmet Ağa", "Ahmet Bey'in Ceketi", "Dıral Dedenin Düdüğü", "Halil İbrahim Sofrası", "Kayaların Oğlu" ve "Hemşerim Memleket Nire?" şarkılarıdır. Çalışma kapsamında öncelikle seçilen eserlerin dil analizi yapılmıştır. Çalışmanın bir sonraki aşaması olarak şarkılarda yer bulan vicdani değerler derlenmiştir. Bu değerler haritalama yolu ile öğretime aktarılabilecek amaçlara ve öğelere dönüştürülmüştür. Ayrıca, her bir öğenin vicdani değerlerle ilişkisi gösterilmiştir. Seçilen eserlerde eğitim öğretim süreçlerinde vicdanın gelişimine katkı sağlayabilecek "fedakârlık", "diğerkamlık", "toplumsal uyum", "evrensellik" gibi kavramların varlığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Barış Manço, vicdan, yaratıcı drama*

Abstract

This study aims to transfer values related to conscience, which took place in Barış Manço's works into the teaching and learning environment. For this purpose, some works of Barış Manço were selected. The chosen songs are; Bugün Bayram", "Günaydın Çocuklar," "Ayı," "Kezban," "Kazma," "Ali Yazar Veli Bozar," "Sarı Çizmeli Mehmet Ağa," "Ahmet Bey' in Ceketi," "Dıral Dedenin Düdüğü," "Halil İbrahim Sofrası," "Kayaların Oğlu" ve "Hemşerim Memleket Nire?". Within the scope of the study, the language analysis of the selected works was done first. As the next step of the study, conscientious values that take place in the songs were compiled. These values have been transformed into goals and items that can be transferred to teaching through mapping strategy. Besides, the relationship of each element with conscientious values is shown. In the selected works, the existence of concepts such as "sacrifice," "social harmony," and "universality," which can contribute to the development of conscience in education and training processes.

Keywords: *Barış Manço, conscience, creative drama*

Giriş

Tosun Yusuf Mehmet Barış Manço (1943- 1999) İsmail Hakkı Bey ile Devlet Konservatuarı klasik Türk sanat müziği sanatçısı, hocası ve yazar olan Rikkat Uyanık Hanım'ın ikinci çocukları olarak İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Türkiye'de Barış adı verilen ilk kişidir. (https://www.haberturk.com/baris-manco-turkiye-de-baris-adi-ilk-ona-verildi-2338810). Manço, ilk sahne deneyimlerini Galatasaray Lisesi'nde öğrenci iken edinmeye başlamıştır. 1963 senesinde "Kraliyet Güzel Sanatlar Akademisi"nde öğrenim görmek için Belçika'ya giden Manço müzik çalışmalarına orada devam etmiştir. Bu dönemde Paris'in meşhur Olympia müzikholünde sahneye çıkan ilk Türk olmuştur. 1971 yılından vefatına kadar beraber çalıştığı Kurtalan Ekspres'i kurmadan önce Moğollar, Kaygısızlar gibi gruplarla çalışmıştır. Barış Manço'nun 200'ün üzerinde kendi bestelediği şarkısı vardır. Bunun yanı sıra çok sayıda türküyü uyarlayarak seslendirmiştir. İyi derecede İngilizce ve Fransızca dâhil 5 dil bilen Barış Manço'nun bazı eserleri Yunanca, Farsça, Fransızca, Flemenkçe gibi birçok dile çevrilmiştir. (https://muzikotek.com.tr/tr/yayim/besteci/baris-manco).

Barış Manço, müzik hayatının yanı sıra 1988 yılında TRT 1'de yayınlanan "7'den 77'ye" programı ile Türkiye'de en uzun yayıncılığa imza atarak Ekvator'dan Kutuplar'a 5 kıtada 100'den fazla değişik yöreyi ziyaret etmiştir. 1991 yılında devlet sanatçısı olmuş ve sanat yaşamında 300'ün üzerinde ödüle layık görülmüştür. İlk ödülünü "Dağlar Dağlar" şarkısıyla aldığı bilinmektedir (https://www.barismancomix.com/muzik/diskografi-albumler.php). Ödüllerinin yanı sıra 1992 yılında Hacettepe Üniversitesi tarafından halkbilime katkılarından dolayı almış olduğu Doktor ünvanı bulunmaktadır. Doktora töreninde konuşan sanatçı kendisini şöyle tanımlar; "Ben hafif müzik bestekârı değil Türk bestekârıyım. Benim böyle anılmam gerekir. Ben Türk müziğini çağın imkânlarına ve ihtiyaçlarına göre yorumlayıp geliştirmeye çalışıyorum" (Milli Folklor, 1992).

Barış Manço'nun bıraktığı eserlerin ve yapmış olduğu programların kültürümüzde önemli bir yere sahip olduğu giderek daha fazla anlaşılmaktadır diyebiliriz. "Barış Manço, gerçek bir sanat ve kültür elçisiydi"(Güler, 2014: 26) düşüncesinin araştırmacılar tarafından benimsendiğini söyleyebiliriz. Bu nedenle, sanatçı kültür araştırmaları kapsamında incelenmektedir. Barış Manço'nun sanatının âşık tarzındaki şiir söyleme geleneğinden izler taşıdığı ve aynı şekilde âşık sanatının bir parçası olan hikâye anlatma geleneğinin Barış Manço'nun şarkılarında yer aldığını görüyoruz. Düzgün (2009), sanatçının Halhal, Nazar Eyle, Söyle Zalım Sultan gibi eserlerinin şiir söyleme geleneği örnekleri olarak verilebileceğini düşünmektedir. Osman, Ahmet Bey'in Ceketi, Süleyman, En Büyük Mehmet Bizim Mehmet gibi eserler ise hikâye anlatma geleneğinin örnekleri arasında yer almaktadır. Barış Manço her ne kadar kendine özgü bir müzik yaratmış olsa da âşık tarzının çağdaş bir yorumcusu olarak kabul edilebilir (Düzgün, 2009: 46-50). Adıgüzel (2009: 88) Manço'nun şarkı sözlerini yazarken, Türk halk kültüründen nasıl yararlandığını göstermek amacıyla, "Nazar Eyle Nazar Eyle" şarkısını örnek verir.

Sanatçının ortaya koymuş olduğu şarkılar, sözleri, müziği, dil kullanım zenginliği, çocuklara göstermiş olduğu saygı ve sevgi, yapmış olduğu televizyon programları gibi birçok açılardan eserlerinin öğretilmesi çocuklara katkı sağlayacaktır. Sanatçının eserlerinin aktarılmasında farklı öğretim yöntemleri uygulanabilir. Modern öğretim yöntemlerinden "yaratıcı drama" bu amaçla kullanılabilir. Yaratıcı dramanın "bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerden yararlanarak canlandırılması" (Adıgüzel, 2012: 55) tanımından hareketle 10-11 yaş grubundaki çocuklar için hazırlanan drama atölyelerinin eğitimde yaratıcı drama alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. San (2006:7) deneyimlerden yola çıkarak paylaşım ve birlikte iş çıkarma amacı ile hareket eden yaratıcı drama sürecinde elde edinmek istenenin grupla ilişkili olarak farkındalık kazanma olduğunu belirtir. Bu sebeple, sanatçının farklı özellikleri farklı açılardan drama atölyelerinin kapsamına alınabilir. Örneğin, Kır (2017) "Ulusal Hikâye Anlatıcılığı" Kongresinde "Kazma", "Ahmet Bey'in Ceketi", "Diral Dedenin Düdüğü" ve "Halil İbrahim Sofrası" eserlerinin odağa alındığı bir saat süreli yaratıcı drama atölyesinde değer odaklı kazanımlara ulaşmaya çalışmıştır. İrlanda Cumhuriyetinde düzenlenen ve farklı milletlerden kişilerin katıldığı "Mother Tongues 2018" ve "Mother Tongues 2019" festivalleri için hazırladığı "Yaz Dostum" başlıklı yaratıcı drama atölyelerinde ise "Sarı Çizmeli Mehmet Ağa", "Ali Yazar Veli Bozar", "Hal Hal", "Nane Limon Kabuğu" gibi şarkıları kullanarak içerik hazırlamıştır (Kır 2018, Kır 2019). Bu örnekler göstermektedir ki yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılarak Barış Manço eserlerinden hareketle farklı yaş grupları ile farklı kazanımları amaçlayan atölyeler hazırlanabilir. Eğitime katkı sağlayacak yaratıcı drama ve benzeri bu tür çalışmalarlarla beraber Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği on kök değer olan adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) ve diğer değerlerin benimsenmesini ile kişinin vicdani gelişimi açısından katkı sağlayacağı düşünülebilir. Böylelikle de toplumu oluşturan vicdani gelişimi yüksek olan şahıslardan teşekkül olarak bir toplumsal vicdanının temelleri olacağı öngörülebilir.

Yöntem

Bu çalışmada çalışma kapsamına alan Barış Manço şarkılarında geçen değerler ve dil özellikleri derlenmiştir.

Bulgular

Günaydın Çocuklar Şarkısı Analizi

Şarkıda hitap edilen grup çocuklar. Bu nedenle, şarkıda çocuklar ile bir etkileşim ve karşılıklı konuşma var. Hey, hey ve günaydın kalıpları ile selamlaşa sağlanıyor. Şarkıda ayrıca sanatçı "güler yüzle" "bıkmadan dinlersiniz" tanımlamaları ile olumlama yaparak etkili bir eğitim tekniği kullanıyor. Sanatçının şarkıda kullandığı tekniklerden birisi ise "siz hiç kırmızı ağaç gördünüz mü?" gibi sorularla çocukların düşünmesine yardım etmesi olarak görülmüştür.

Şarkıların sözleri analiz edildiğinde "Her şeyin bir rengi var, değişmez doğanın dengesi" kısmında görüldüğü üzere şarkıdaki renklerin farklılıkları simgelediği ve farklılıkların toplumsal birlikteliğin devamı için gerekli olduğunun vurgulandığı söylenebilir. Sanatçı ayrıca "kapkara bir dünya" isteyenlerin varlığını belirterek barış olduğu müddetçe farklılıkların zenginlik olduğuna vurgu yapmaktadır. İnsan ve toplum doğasına vurgu yapılan şarkıda karanlıktan ve dolayısıyla savaştan zevk alanların varlığına da dikkat çekilerek çocuklara renklerin yani iyinin, barışın yanında olmaları tavsiye edilmektedir.

Şarkının analizinde rengin barışı, karanlığın savaşı temsil etmesinden hareketle toplumsal vicdandan evrensel vicdana giden bir sürecin varlığı görülmektedir. Atatürk'ün "yurtta sulh, cihanda sulh" ilkesi ile de bağdaştırabileceğimiz bu şarkı kötülüğü isteyenlerin azınlıkta olduğunu ve barış isteyen çoğunluğun yanında olmanın önemini vurgulaması açısından da vicdani değerlerin gelişmesine katlı sağlamaktadır.

Ayı Şarkısı Analizi

"Maksat çoluk çocuk öğrensin hayatın çetin yollarını

Kaptırmasınlar kimseye kafalarını ve kollarını

Hani baba olarak vazifemiz tabi uyandırıp ikaz etmek

Uzunlar yanmıyor hakim bey kısa yoldan anlatmak gerek" kısmında görüldüğü üzere şarkıda konuşma dili üzerinden hakime olay döngüsü aktarılıyor ve sanatçı bu anlatıma çocukları da katıyor.

Şarkıda sürekli anlamsız tekrarların yapılmasına dayalı öğretim tekniğine eleştirel bir gönderme bulunmaktadır. Sanatçı ayı metaforundan hareketle ayı ile özdeşleşen kaba ve uygunsuz davranışları tanımlayıp bunların yapılmamasını öğütlemektedir. Ayrıca, bu davranışların toplumda hoş karşılanmayacağını "Sana neler der biliyor musun? Mahalle duyar rezil olursun" sözleri ile belirtmektedir.

Şarkıda vicdan ile ilgili bu özelliklerin dışında özellikle "Hayvan sevgisi tabi ki lazım ama her şey karşılıklı. Ben seni seveyim sende beni say ki bozulmasın ağzımızın tadı" diyerek toplumsal uyumun önemli olduğunu ve bu uyumun karşılıklı saygı ile sağlanabileceğini belirtir.

Bu şarkının en dikkat çeken ve toplumsal vicdan ile ilgili olan kısmı ise adalet arayışıdır diyebiliriz. Sanatçının ayının/ayıların varlığını kabul ederek toplumdaki farklı kesimler arasında anlayış ve yaşayış farkı olabileceğini ancak hak ihlali olması durumunda adaletin sağlanmasının gerektiğini hakime yaşananları anlatarak ve "takdir sizden" diyerek vurgulamaktadır.

Kezban Şarkısı Analizi

Sanatçı şarkıda Kezban isimli bir karakter oluşturarak onunla konuşuyor. Şarkı sözleri incelendiğinde "Ateş sadece düştüğü yeri yakar, nedir bu dünyanın hali. Bir sana bir bana, al gülüm ver gülüm, sev beni seveyim ki seni" kısmında acının sadece yaşandığı yer bir bakıma toplumsal boyutta değil evrensel boyutta ele alınması gereken bir oldu olduğunu vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu vicdani değerlerden diğerkamlık, acının salt yaşanılan yerde kalmaması diğer insanların da acıya ortak olması, ile örtüşmeyen bir tavırdır. Şarkıda bir diğer öne çıkan husus ise sevginin dahi çıkar odaklı olması ve çıkar odaklı yürütülmesidir. Şarkının vurgulamış olduğu bir diğer değer ise "Babası yıllarca didinip çabalamış, oğluna bir bağ bırakmış. Hayırsız evlat üzümünü yemiş ama merak edip de sormamış" kısmında görüldüğü gibi vefadır. Kadrini kıymetini bilmemek olarak halk dilinde adlandırabileceğimiz ve toplumsal huzuru zedeleyen vefasızlık şarkıda yerini bulmuştur. Kezban şarkısında sanatçının ayı şarkısına benzer şekilde yer bulan bir diğer değer ise adalettir. Sanatçı "Kitabına uyduran kervanı yükleyip yüksek dağlardan aşırır. Beceriksiz kişi sağa sola bakınıp da düz ovada yolunu şaşırır" sözleri ile çıkarlar için adalete aykırı davranışlarda bulunma ve sonucunda bir menfaat elde edenlerin toplumda becerikli bunu yapmayanların ise beceriksiz olarak nitelendirildiğine gönderme yapar.

Ali Yazar Veli Bozar Şarkısı Analizi

Ali Yazar Veli Bozar şarkısında ilk göze çarpan şarkının başlığından da anlaşıldığı üzere birinin kaos çıkarması, bir diğerinin ise düzen kurmaya çalışmasıdır. Sanatçı bu halin dünyanın bir parçası olduğunu belirtip kişinin kendine zarar vermemesi için bu durumu kabullenip kendini ona göre hazırlaması gerektiği öğüdünü verir. Bir başka deyişle, "keskin sirke küpüne zarar" diyerek üzülmenin bir sınırının olduğunu ve kişinin kendisini manevi açıdan koruması gerektiğini vurgular.

Şarkıda vicdani değerler ile ilişkilendirebileceğimiz bir diğer değer ise söze sadakattir. "Bir gün dönsem sözümden. Düşerim dost gözünden. Dünya dönüyor dostlar ben dönmüşüm çok mu?" biçimindeki sarkastik anlatım ile söze sadakatin önemi vurgulanmaktadır.

Hemşerim Memleket Nire Şarkısı Analizi

Sanatçı şarkıda "Hemşerim Memleket Nire?" sorusu üzerinden birçok kavrama vurgu yapmaktadır. Öncelikle insanlara zengin, fakir, cahil, okumuş, zengin, yoksul gibi sıfatlar verilse de tüm insanların aynı olduğuna vurgu yapılıyor.

Şarkıda insanlar arasında dert ve sıkıntıların paylaşılmadığını özellikle şarkının aşağıdaki bölümü net bir şekilde aktarıyor.

"Sanki insanlık pazara çıkmış ekmek aslanın ağzında

Bir sıcak çorba içer misin diyen yok

Dört duvarı ören çatısını kapatıp içerden kitlemiş kapıyı

Bir döşekte sana serelim buyur diyen yok"

Sanatçı bu sözlerle ve soru üzerinden "hemşericilik" diye adlandırabileceğimiz ve çok yaygın olan memleket adı altında gruplaşma olgusuna gönderme yapmaktadır. Bu gruplaşma toplumsal vicdanı zedelediği gibi memleket yerine farklı adlandırmalarla da karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç kişinin "insan" olarak değer görmesini değil nereli olduğu ya da hangi gruba ait olduğu ile ilgili değerlendirme yapıldıktan sonra değer görmesine neden olacaktır.

Şarkıda özellikle "Kardeşlik ve eşitlik üzerine uzun uzun nutuklar çekip. Niye senin derin benden daha koyu diye soran çok. Kaşının altında gözün var diye silahlanıp ölüme koşarken Kalan dul ve yetim ne yer ne içer soran yok" sözleri değerlerin söylemde kaldığını ve hayata geçirilmediği için ikiyüzlü bir tavır sergilendiği gözler önüne serilmektedir. Ayrıca, birleştirmek değil parçalamak üzerine kurulu eylemlerin birlik, beraberliği zedelediğini dile getiren sanatçı barış, anlaşma ve uzlaşma isteğini şarkıda yinelemektedir.

Kazma Şarkısı Analizi

Şarkı hem büyüklere hem de büyüklere bir sesleniş üzerine kurulu bir dil ile ilerlemekte selamlaşma ile başlayıp diyalog kurma ile devam etmektedir.

Şarkıda "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var" atasözüne yer verilerek vefa vurgulanmaktadır. Şarkıda sırası ile kanaat etmek, namus, şeref değerlerine vurgu yapıldıktan sonra "helal alın terine" ayrıca vurgu yapılıp tüm değerlerin mühim olduğu ancak helal alın terinin hepsinden önemli olduğu dile getirilmektedir. Bu bağlamda tembelliğin kötü olduğu ve çalışarak böylece hak ederek kazanmanın kıymetli olduğu diğerinin ise toplumsal vicdanı zedeleyeceği farklı biçimlerde dile getirelerek "kazma" metaforu üzerinden haksız kazanca özenilmemesi öğüt verilmektedir.

Kezban şarkısındaki "Al Gülüm Ver Gülüm" sözü ile gönderme yapılan çıkar ilişkileri ve menfaat uğruna atasözünde ifadesini bulan "kaz gelen yerden tavuğu esirgememek" anlayışı aynı biçimde Kazma şarkısında da işlenmiştir.

Sarı Çizmeli Mehmet Ağa Şarkısı Analizi

Şarkı dostlara hitap şeklinde ilerliyor ve dosta sürekli sorular soruluyor. "Yaz dostum, güzel sevmeyene adam denir mi?" gibi.

Şarkıda selam almanın yiğitlik olduğu, bu dünyadaki uğraş ne olursa olsun ölüm gerçekliği ve ömrün heba edilmemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Şarkının ikinci kısmında toplumda korunmaya muhtaç kişilerin (yoksul, garip, öksüz gibi) kollanması korunması öğütlenip dünya malının geçici olduğu vurgulanmaktadır. Tüm toplumlarda öksüz, yoksul gibi grupların korunması için çalışmalar yapıldığı ve bu çalışmaların toplumsal vicdanı güçlendirdiği düşünülürse sanatçı şarkıda temel vicdani değerlerin geliştirilmesi için çaba sarfetmektedir.

Ahmet Bey'in Ceketi Şarkısı Analizi

Sanatçı şarkısında hikâye anlatımı ile belli değerleri aktarmaktadır. Konuşma dili ile kurulu öğretici bir dil hakimdir.

Şarkının nakaratlarında sürekli geçen nasip ve kısmet kavramları dikkat çekicidir. Günlük dilde çok sık kullanılan ve anlamları neredeyse aynı olsa da farklı bağlamlarda kullanılan "nasip ve kısmet" kavramlarının anlaşılmadığına vurgu yapılan şarkıda Ahmet Bey'in hikâyesinden hareketle tembelliğin ve çalışan, sorumluluklarını yerine getiren kişiler hakkında dedikodu yapmanın toplumsal vicdanı zedeleyeceği belirtilmektedir. Şarkıda dikkat çekilen bir diğer konu ise gerektiğinde eli taşının altına koymanın önemidir. Bu bağlamda tembelliğe de vurgu yapılarak zaten çalışılmadığı için gerektiğinde elini taşın altına koyabilecek bir girişimde bulunmak zorlaşmaktadır.

Dıral Dedenin Düdüğü Şarkısı Analizi

Şarkı hitap şeklinde ilerleyerek öğüt dili ile oluşturulmuştur.

Barış Manço'nun vicdan ile ilişkilendirebileceğimiz birçok olguyu içeren bu şarkısında helal kazanç, yetim hakkı yememek, zayıfları ezmemek, muhtaç kişilere yardım etmek, sahip olunan varlığın iyi yönde kullanılması ve kötünün yanında olmamak gibi değerlere vurgu yapılmaktadır.

Halil İbrahim Sofrası Şarkısı Analizi

Şarkıda sanatçı dostlara hitap ederek onları "Halil İbrahim" sofrasına davet etmektedir.

Şarkıda kem söz söylememek, namusa yan gözle bakmamak gibi toplum açısından önemli davranışlara gönderme yapılmakla birlikte hakkıyla para kazanmak, payına düşene razı olmak, adil bir düzen kurmak ve aç gölü olmamak değerleri de şarkıda yerini bulmaktadır. Şarkı bir bakıma adil, huzurlu bir toplum modeli ve bu toplum modeline erişmek için fertlerin yapmaları gerekenleri öğütlüyor.

Bugün Bayram Şarkısı Analizi

Şarkı sen hitabı ile kurgulanarak yetişkin zamanlarında olan birinin annesi ya da büyükannesine seslenişi olarak ilerlemektedir.

Toplumu birlikteliğini sağlayan en önemli günlerden olan bayramların erken uyanma, güzel kıyafet giyme, mezarlık ziyareti gibi geleneklerinin işlendiği şarkıda vefat etmiş büyüklerin ve yaşayan büyüklerin ziyaret ve ilgi beklediği böylece bayramların bayram tadında yaşanabileceğine gönderme yapılmaktadır. Son zamanlarda sosyolojik olarak tartışılan "bayram tatil değildir" olgusuna şarkının katkı yaptığı söylenebilir. "Üzmeyelim annemizi" gibi öğütlerle aileden başlayarak toplumsal bağla kurulmasının önemi aktarılmaktadır.

Kayaların Oğlu Şarkısı Analizi

Şarkı bir babanın çocuğuna seslenişi şeklinde geçmişi ve geleceği kapsayacak şekilde bir anlatı üzerine kurulmuştur.

Toplumsal vicdanı ile geçmiş bağını kurmak ve kökenleri ile bilgi sahibi olmak ve gelecekle ilgili de köklerinin geldiği yerlere dair gelecek öngörüsü olmak şarkıda işlenen en önemli olgudur. Bir toplumun toplum olabilmesi için nasıl kurulduğu ve nasıl ilerleyeceği ile ilgili değerlere sahip olması gerektiği bilinmektedir. Bayrak, tarihi olaylar ve toplumca yaşanan süreçler her millet açısından önemlidir. Bu nedenle, şarkı geçmiş ve gelecek farkındalığı ile toplumsal birlik ve beraberliğe gönderme yapmaktadır.

Yaratıcı Drama Planları

Yaratıcı drama planlarında yer alan eserlerin aşağıdaki planlarına uygun olararak çalışma esnasında kolaykıl açısından bir şarkı listesi yapılmıştır.

(https://open.spotify.com/playlist/170SUEydzj8RlKEbZMZuRS?si=Xt-RsRqvQUK9qq_oawh0eA)

Barış Ağabey İle 7'den 77'ye Vicdan Plan 1

Süre: 45'+45'

Yöntem/Teknikler: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, Rol Oynama, Rol İçinde Yazma, Lider Rolde)

Araç Gereç: *Bilgisayar, müzik çalar, küçük tef, kâğıt, kalem, renkli kalemler.*

Kazanımlar:

1. Barış Manço'nun Günaydın Çocuklar, Ayı, Kezban, Ali Yazar Veli Bozar, Hemşerim Memleket Nire? eserlerindeki vicdani değerleri fark eder.

Atölyede Kullanılan Şarkılar
Günaydın Çocuklar
Ayı
Kezban
Ali Yazar Veli Bozar
Hemşerim Memleket Nire?

A) Hazırlık/ Isınma

1. Etkinlik:

1) Eğitmen katılımcıları

”Hey! Günaydın Çocuklar!

Hey (hey) günaydın çocuklar (günaydın)

Hep güler yüzle karşılarsınız beni

Hey hey (hey hey) günaydın çocuklar (günaydın)

Sabah akşam bıkmadan dinlersiniz beni” diyerek karşılar.

Eğitmen katılımcıların sırtları birbirine bakacak şekilde halka olmalarını ve de o şekilde yere çömelmelerini bekler ve dileyen kişilerin sırt üstü bu şekilde iken uzanabileceklerini söyler. Eğitmen “Günaydın Çocuklar” şarkısının bazı kısımlarını çalmaya başlar ve bazı kısımlarında durdurarak neler düşündüklerini sorar. Eğitmen, şarkının son kısmına yaklaşırken ayakuçlarına beyaz kağıt ve mekanın ortasına renkli boyama kalemleri bırakır. Şarkının silah sesleri gelen kısmında şarkıyı durdurarak bu şarkıyla katılımcıların gözlerinin önüne gelen herhangi bir çizimi kağıda aktarmaları beklenir (yaklaşık 15 dk.)

2. Eğitmen katılımcılardan yaptıkları çalışmaları mekanın herhangi bir yerinde sergilemelerini bekler. Katılımcılardan gönüllü, istekli olanlar çalışmalarını diğer katılımcılara açıklar. (yaklaşık 10 dk.)

B) Canlandırma

3. Eğitmen katılımcıları A, Y, I harfleri ile üç gruba böler ve her gruba A'dan başlayıp I ile bitmek üzere iki kez grup isimlerini sorar. İkinci kez grup isimlerini söylerken aynı anda ve bağırarak söylemelerini ister. Daha sonra lider “bu harflerin birleşimi ne oldu? Oku bakayım” der ve “Yalnız kızlar…”, “Hadi Erkekler…” , “Cümbür cemaat oku bakayım” diyerek yönergeler verir.

Eğitmen sonrasında her gruba aşağıdaki açıklamayı dağıtır:

“ Grup üyeleriyle beraber bir olay veya durumu “Ayı mısın be kardeşim?” ünlemiyle bitirecek şekilde doğaçlama olarak en fazla üç dakika sürecek şekilde canlandırınız.” (yaklaşık 17 dk.)

Ara Değerlendirme: *Kendi grup çalışmanız sırasında ve diğer grupları seyrederken neler hissettiniz? Neden? (yaklaşık 5 dk.)*

4. Eğitmen “Ayı mısın be kardeşim? dediğimiz çok olay oluyor ama “Dünyanın hali böyle… … al gülüm ver gülüm “ der ve sonra küçük bir tef eşliğinde Kezban şarkısının al gülüm ver gülüm kısmını ritimle söyler. Sonrasında lider sağındaki katılımcıya “Al gülüm”, diyerek tefi verir ve “ver gülüm” diyerek katılımcıdan başka bir şey vermesini ister. Eğitmen tefin tekrar herkesin elinden geçtikten sonra (al gülüm ver gülüm” şeklinde) tefi başka bir şey almadan vermemek kaydıyla kendisine geri dönmesini gerektiğini söyler. “Dünyanın hali böyle” der ve tef eğitmene gelince katılımcıları dört gruba böler ve aşağıdaki açıklamaları gruplara sırasıyla verir. (yaklaşık 22 dk.)

A. Kezban 16 yaşında bir lise öğrencisi. Yakın zamanda çok sevdiği dedesini kaybetti. Bu nedenle, üzülüyor hatta dersleri aksıyor. Ancak yakın arkadaşları dâhil lise arkadaşları onun bu acısını fark etmiyor. Grup üyelerinizle biriniz Kezban olacak şekilde en fazla 3 dk. sürecek şekilde canlandırma yapınız.

B. Kezban 16 yaşında bir lise öğrencisi. Matematik dersinde oldukça başarılı bir öğrenci. Sevdiği arkadaşlarından birisi ondan sürekli matematik ödevlerini yapmasını istiyor. Eğer Kezban yapamacağını söylerse küserek, onunla arkadaşlık kurmuyor ve onunla ilgilenmiyor. Grup üyelerinizle biriniz Kezban olacak şekilde en fazla 3 dk. sürecek şekilde canlandırma yapınız.

C. Kezban 16 yaşında bir lise öğrencisi. Sevdikleri eski sınıf öğretmenlerini emekli olunca ziyarete gitmeyi sınıf arkadaşlarına teklif ediyor ancak sınıf arkadaşları sürekli bahaneler üretip hatta Hoca emekli olduğu için bunun gerekli olmadığını düşünüyorlar. Grup üyelerinizle biriniz Kezban olacak şekilde en fazla 3 dk. sürecek şekilde canlandırma yapınız.

D. Kezban 16 yaşında bir lise öğrencisi. Kezban kopya çekmenin iyi bir şey olmadığına inanıyor. Sınıf arkadaşları ise, kopya çekerek yüksek not almanın akıllıca olduğunu düşünüyor ve kopya çekmeyip düşük not alanları ise beceriksiz görüyorlar. Grup üyelerinizle biriniz Kezban olacak şekilde en fazla 3 dk. sürecek şekilde canlandırma yapınız.

C) Değerlendirme

5. Eğitmen canlandırma bitince mekânın dışına çıkıp, saçını toplayıp gençlerin kullandığı şekildeki bir sırt çantasıyla mekana geri girer. Bir köşeye sandalye çeker ve oraya oturup, ellerini yüzüne kapatıp ağlamaya başlar. "Niye ağlıyorsun" sorularına canlandırma konulardan referanslar vererek cevaplar verir. "Dedemi kaybettim, beni seven bir arkadaşım yok, kopya çekmiyorum diye becereksiz diyorlar…" gibi sözler söyler. Eğer teselliler eğitmeni tatmin edecek düzeyde ise ağlamayı keser ve tekrar mutlu bir havaya girerek teşekkür eder. "Doğru söylüyorsunuz; Üzülmüşüm neye yarar? Keskin sirke küpüne zarar. Size teşekkür olarak vefat eden dedemin bir hikayesini paylaşmak istiyorum" der ve çantasından hikayeyi çıkarır. Aşağıdaki hikayeyi okumaya başlar.(yaklaşık 5dk.)

Hemşerim Memleket Nire?

Az gittim, uz gittim dere tepe düz gittim. O kadar diyar tepip, dünyayı bir uçtan bir uca gezdim. Sonunda ben de anladım hanyayı Konya'yı. Ali yazar, Veli bozar, küp suyunu çeker azar azar, üzülmüşüm neye yarar keskin sirke küpüne zarar.. Nereye gitsem dillerde aynı soru ; "Hemşerim memleket nire?". Halimi soran yok, bir tas çorba getiren yok varsa yoksa aynı soru "Hemşerim memleket nire?". İnsanlık öldü sanki çok mu önemli memleketim? Düşündüm durdum bulamadım çareyi. Bir gün yine böyle diyar diyar gezerken……

6. Eğitmen çantasından hikayenin okunanı kadarının yazılı olduğu kağıtları katılımcılara dağıtarak; hikayeyi tamamlar mısınız?" der. Katılımcılardan hikayeleri toplar, teşekkür eder ve odadan ayrılır. (yaklaşık 20 dk.)

Barış Ağabey İle 7'den 77'ye Vicdan Plan 2

Süre: 45'+45'

Yöntem/Teknikler: *Yaratıcı Drama (Doğaçlama, Rol Oynama, Canlandırma)*

Araç Gereç: *Bilgisayar, müzik çalar, projeksiyon, kâğıt, A5 kağıdı, kalemler, resim, kaval/flüt.*

Kazanımlar:

1. Barış Manço'nun Kazma, Sarı Çizmeli Mehmet Ağa, Ahmet Bey'in Ceketi, Diral Dedenin Düdüğü ve Halil İbrahim Sofrası eserlerindeki vicdani değerleri fark eder.

Atölyede Kullanılan Şarkılar
Kazma
Sarı Çizmeli Mehmet Ağa
Ahmet Bey'in Ceketi
Diral Dedenin Düdüğü
Halil İbrahim Sofrası

A) Giriş-Isınma

7. Eğitmen herkesi çembere davet eder ve Barış Manço'nun "Kazma" şarkısının nakarat kısmını önce kendisi birkaç kere tekrar eder sonrasında herkese tekrar ettirir. (yaklaşık 7 dk.)

Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür dersen

Kaz gelen yerden tavuğu esirgemezsen

Bu kafayla bir baltaya sap olamazsın ama

Gün gelir sapın ucuna olursun kazma

8. Şarkının tamamı çalınırken hep beraber alanda karışık yürünür. Nakarat kısmına gelince şarkının sesi biraz kısılır ve nakarat hep bir ağızdan söylenir. (yaklaşık 7 dk.)

B) Canlandırma

9. Eğitmen "Sözler Barış Manço" kitabı sayfa 150'de yer alan Bedri Baykam'ın Sarı Çizmeli Mehmet Ağa resminin büyütülmüş renkli çıktısını duvara asar ve katılımcıları resmi astığı yere yarım daire şeklinde davet eder ve "Tatlı dilli Barış Ağabey şarkısını nasıl bitiriyor?" –"Kazma olmaya özenmeyin dostlar" diyor ya Barış Ağabey diyarlardan bir diyarda "Kazma olmaya özenmemiş Sarı Çizmeli Mehmet Ağa! Ne yapmış Mehmet Ağa? Yoksulları doyurmuş, garipleri giydirmiş, öksüzleri sevindirmiş…" der. Eğitmen A5 botundaki kağıdı resmin yanına duvara yapıştırır; "daha neler yapmış Sarı Çizmeli Mehmet Ağa?" diye sorar. Bir kutu kalemi A5 kağıdın önüne bırakır; "şimdi Barış Manço'nun Sarı Çizmeli Mehmet Ağa şarkısını dinleyeceğiz. Daha neler yapmış Sarı Çizmeli Mehmet Ağa şarkı bitene kadar dileyenler kalem alarak, kağıda yazabilir." yönergesini verir. (yaklaşık 8 dk.)
10. Eğitmen şarkı bitince grubu "Sarı", "Çizmeli", "Mehmet", "Ağa" diyerek katılımcıları dörde böler. Eğitmen hazırladıkları posterde yazanlardan yardım alarak şarkı aracılığıyla her grupta bir Sarı Çizmeli Mehmet Ağa olacak şekilde bir fotoğraf karesini sırasıyla göstermelerini ister. (yaklaşık 10 dk.)
11. Eğitmen, "Sarı Çizmeli Mehmet Ağa'ya veda edelim şimdi ve başka bir diyara gidelim" der. "Bu diyarın bir mahallesinde kul Ahmet yaşar. Kul Ahmet erken kalkar" diye giriş yapan eğitmen sonrasında katılımcıları "ya nasip", "ya kısmet" ile ikiye böler. Her gruba birer ceket verir. Birinci gruba Barış Manço'nun "Ahmet Bey'in ceketi" şarkısının sözlerinin bir kısmı ikinci gruba da diğer bir kısmı verilir. Gruplardan bu kısımları beşer dakika söz kullanarak canlandırmaları istenir. (yaklaşık 9 dk.)

1-Tanrı bütün kullara rızkını dağıtırken
Kimi sırtüstü yatar, kimi boşta gezerken
Kul Ahmet erken kalkar, "Haydi ya nasip." derdi
Kimseler anlamazdı "Ya nasip." ne demekti
O mahallede herkes gömlek giyerdi
Bizim kul Ahmet bir gün bir ceket diktirdi,
Mahalleye dert oldu kul Ahmet'in ceketi
Kul Ahmet erken kalkar, "Haydi ya nasip." derdi
Kimseler anlamazdı "Ya nasip." ne demekti
Herkes gömlek giyerken Ahmet ceket giyerdi
Konu komşuya dert oldu kul Ahmet'in ceketi
Mahalleli kahvede muhabbet peşindeyken
Leylekler lak lak edip peynir gemisi yüklerken
Kul Ahmet erken yatar, "Sabaha ya kısmet." derdi
Kimseler anlamazdı "Ya kısmet." ne demekti

Herkes gömlek giye dursun
Bizim kul Ahmet ceketini bir de astarla kaplatıverdi, kaplatır ya
Mahalleye dert oldu kul Ahmet'in ceketi
2-Bir gün bir yoksul öldü üzüldü mahalleli
Ama bir kefen parası bulamadı mahalleli
Kul Ahmet dedi yalan dünya çıkardı ceketini
Örttü garibin üstüne kaldırdı cenazeyi

Sonunda herkes anladı ya nasip ya kısmeti
Bizim kul Ahmet birdenbire oluverdi Ahmet bey
Ceket ise Ahmet beyin ceketi
İbreti alem oldu Ahmet beyin ceketi
Sonunda herkes anladı ya nasip ya kısmeti
İbreti alem oldu Ahmet beyin ceketi
Meğerse tüm keramet ceketteymiş be Ahmet
Barış'a sorar isen sen bu yolda devam et

Gruplar canlandırmalarını yaptıktan sonra Ahmet Bey'in ceketi şarkısı klibi ile birlikte sınıfta çalınır (https://www.youtube.com/watch?v=xKaBFwWiHWA). (yaklaşık 9 dk.)

12. Eğitmen katılımcıları dört gruba ayırır ve her gruba sırası ile aşağıdaki açıklamaları verir. Bir grup lider ile Barış Manço'nun "Diral Dedenin Düdüğü" şarkısını koro şeklinde çalışırken diğer gruplar şarkının her bir bölümünü kapsayan durumları sınıf içinde doğaçlar. Ney sesini duyduklarında rol oynama etkinliğini bitirirler. Lider ve katılımcıların olduğu grup şarkının rol oynama ile ilişkili olan bölümünü klip gösterilirken söyleyerek rol oynayan gruba gider ve nakaratı söyleyerek geri dönerler. (yaklaşık 15 dk.) https://www.youtube.com/watch?v=UaY-JDa_rJ4

A. Bolluk içinde yaşıyorsunuz. Paranın nereden geldiğine önem vermeden sürekli alışveriş yapıyorsunuz. Bu durumu grup üyelerinizle rol alarak canlandırınız. Ney sesini duyduğunuzda rol oynamayı bitiriniz.

B. Ziyafetler içinde yaşıyorsunuz. İnsanlar aç mı tok mu umursamadan zengin sofralarda karnınızı doyuruyorsunuz. Bu durumu grup üyelerinizle rol alarak canlandırınız. Ney sesini duyduğunuzda rol oynamayı bitiriniz.

C. Güç ve kudret içinde yaşıyorsunuz. Gücünüzü kullanarak sizden güçsüz olanları eziyorsunuz. Bu durumu grup üyelerinizle rol alarak canlandırınız. Ney sesini duyduğunuzda rol oynamayı bitiriniz.

D. Lider ile beraber Barış Manço'nun "Diral Dedenin Düdüğü" şarkı sözlerini ve nakaratını koro şeklinde çalışınız.

Hele destur maşallah bu ne bolluk böyle
Hele destur helalinden kazandıysan söyle
Hele destur gözümüz yol Allah daha çok versin
Ama paylaş, gel beni dinle, paylaşırsan sevaba girersin
Aç gözünü daha vakit erken gör şeytanın gör dediğini
Bir kulak ver de dinle sağır sultanın duyduğunu
Sen öyle devekuşu gibi şaşkın şaşkın bakınırsan
Birgün elbet duyarsın Dıral dedenin düdüğünü
Hele destur maşallah bu ne iştah böyle
Hele destur yetim hakkım yemedin mi söyle
Hele destur gözümüz yok afiyet şeker olsun
Ama paylaş, gel beni dinle, gariplerin karnı doysun
Aç gözünü daha vakit erken gör şeytanın gör dediğini
Bir kulak ver de dinle sağır sultanın duyduğunu
Sen öyle devekuşu gibi şaşkın şaşkın bakınırsan
Birgün elbet duyarsın Dıral dedenin düdüğünü
Hele destur maşallah bu ne kudret böyle
Hele destur zayıfları ezmedin mi söyle
Hele destur gözümüz yok Allah daha iyi etsin
Ama paylaş, gel beni dinle, ardından herkes dua etsin
Aç gözünü daha vakit erken gör şeytanın gör dediğini
Bir kulak ver de dinle sağır sultanın duyduğunu
Sen öyle devekuşu gibi şaşkın şaşkın bakınırsan
Birgün elbet duyarsın Dıral dedenin düdüğünü

Ara Değerlendirme: *Lider "canlandırmada neler hissettiniz?" diye sorar paylaşmak isteyenler görüşlerini paylaşır. (2 dk.)*

C) Değerlendirme

13. Barış Manço'nun "Halil İbrahim Sofrası" çalınırken sınıfın ortasına bir sofra kurulur. Sofranın ortasına içinde şarkının mavi ile çizili kısımların olduğu kağıtların bulunduğu tencere konulur. Herkes sofraya "Buyurun dostlar buyurun" diyerek buyur edilir. Sofraya ekmek getirilir. Ekmek sofradakilerin ekmeği eliyle bölerek paylaşması ve yemesi ile bitirilir. (yaklaşık 8 dk.) https://www.youtube.com/watch?v=aVqx0088-8s

14. Lider, tencerenin kapağını açar "buyurun dostlar!" der. Herbirinin birer tane kağıtlardan almasını ister. Herkesin şarkı sözünü okumasını ister. Sonra da burada hissettiğiniz duygu durumuna göre ritim, duygu ve tonlama ile okumalarını ister. Ardından bu "Farzedin ki hepimiz sahnedeyiz ve Halil İbrahim Sofrası orotoryosu hazırladık hissettiğiniz duygulara göre, ben 3 e kadar saydıktan sonra aynı anda elinizdekileri o ritim, tonlama ile söyleyeceğiz." der. (yaklaşık 8 dk.)

15. Lider "Bu sofranın etrafında güzel insanlar buluştuk. Sözümüz meclisten dışarı. Teşekkür ediyorum. Şimdi Barış Abi'ye kulak verelim" der ve Barış Manço'nun 81300 Moda adresini söylediği klibi açar (. Katılımcılar görüşlerini liderin getirdiği kağıtlara yazarak tencerenin içine koyarlar. (yaklaşık 7 dk.)

https://www.youtube.com/watch?v=nxEh_xUzvPg

Barış Ağabey İle 7'den 77'ye Vicdan Plan 3

Süre: *45'+45'*

Yöntem/Teknikler: *Yaratıcı Drama (Doğaçlama, Rol Oynama, Canlandırma, Lider Rolde, Rol İçinde Yazma, Sıcak Sandalye)*

Araç Gereç: *Bilgisayar, müzik çalar, krapon kağıtları, uhu, selobant, yapışkan, bez parçası, tahta kalemleri, mikrofon, Türk bayrakları.*

Kazanımlar:

1. Barış Manço'nun Bugün Bayram ve Kayaların Oğlu şarkılarındaki vicdani değerleri fark eder.

Atölyede Kullanılan Şarkılar
Bugün Bayram
Kayaların Oğlu

A) Giriş-Isınma

16. Eğitmen, katılımcılara "Bugün Bayram" şarkısını çalacağını ve şarkı çalarken mekânda hiç durmadan yürüyerek, şarkıya uygun hareketler yapabileceklerini belirtir. (yaklaşık 5 dk.)

17. Eğitmen katılımcılardan bir gönüllüyü davet eder ve gönüllü katılımcıyı bir sandalyeye oturmak üzere mekânda bir yere yönlendirir ve diğer katılımcıları ikiye böler. Eğitmen bir gruba "Sizler bayramların önemli olduğunu düşünüyorsunuz. Bu nedenle bayramlarda mezar ziyaretleri, büyükleri ziyaret, yeni kıyafetler giymek, hediye alıp-götürmek, hem büyükleri hem küçükleri sevindirmenin bayramın bir gereği olduğuna inanıyorsunuz." diğer gruba ise "Sizler bayramın tatil olduğunu düşünüyorsunuz. Bu nedenle bayram ziyaretleri ya da ritüeller yerine bayramı kendi başınıza veya bir tatil mekânında geçiriyorsunuz" açıklamalarını yapar. Sonrasında eğitmen "Şimdi her iki gruptan sırayla sandalyede oturan arkadaşınızın arkasına gelerek inandığınız bayram ile ilgili bir cümle söyleyerek arkadaşınızı ikna etmeye çalışın." Yönergesini verir. Gruplar sırasıyla bunları uyguladıktan sonra oturan kişiye "Vicdanın sesini dinle, "Bugün bayram" ne yapacaksın?" sorusu yöneltilir. (yaklaşık 5 dk.)

B) Canlandırma

18. Eğitmen mekana krapon kağıtları, uhu, selobant, yapışkan gibi malzemeler bırakır ve katılımcıların istedikleri gibi bir çiçek yapmalarını ister. Katılımcılar çiçeklerini bitirince eğitmen "Hadi şimdi bu çiçeklerimizi alalım birazdan otobüsümüz kalkacak Ankara'ya Anıtkabir'e gideceğiz" yönergesini verir. Herkes sandalyelerine oturur ve otobüs yolculuğuna başlarlar. Anıtkabir'e geldiklerinde "çiçeklerimizi Ata'mıza bırakalım" derdikten sonra eğitmen mekanın çıkışına doğru daha önceden bırakılan defteri göstererek "Çiçekleri bıraktıktan sonra sırasıyla anı defterine hissettiklerimizi yazalım" der. (yaklaşık 20 dk.)

Ara Değerlendirme: *Eğitmen otobüse oturduktan sonra herkese Anıtkabir Anı Defterine ne yazdınız? diye sorar. İsteyenler paylaşır. (yaklaşık 5 dk.)*

19. Eğitmen ilk önce Kayaların Oğlu şarkısını çalmaya başlar ve "Çok yorulduk ama kalacağımız yer de pek güzelmiş… Artık hepimiz istirahate çekilebilir iyi bir uyku çekebiliriz "açıklamalarını yapar (Lider ara girişlerle uykuya dalınmasına geçiş yapmalı.) Katılımcılar uykuya dalar. Şarkının aşağıdaki kısmına gelince

"2023'ün ılık bir ekim sabahında,

Bacaklarımda hafif bir uyuşma ile uyandım,

Ve sanki yüz yıllık ulu bir çınar gibi,

Kök salmaya başladım o sabah,

Ve ilk kez sağımda solumda asırlardır,

Durmakta olan diğer çınarları fark ettim,

Doğudan hafif bir seher yeli yükseldi,

Ve asırlık çınarlar beni de aralarına aldılar,

Ve 2023'ün ılık bir ekim sabahında,

Yeni bir kayaların oğlunun doğuşunu,

Beraberce seyre koyulduk..." eğitmen uyanmaya ve şarkıya uygun hareket etmeye başlar ve sağındaki solundaki ile kol kola girerek herkesin aynı şekilde hareket etmesi için yönlendirir. Sonrasında eğitmen kol kola tek bir çember olduklarında sağa sola aynı anda aynı yönde hareket ederek ayaklarını hafifçe veya hızlandırarak yere vurarak ortak ses çıkarmak için katılımcıları yönlendirir. (yaklaşık 10 dk.)

20. Eğitmen mekânın dışına çıkar, elinde bayrak ve kendisinin öğretmen olduğunu hissettiren aksesuarla mekana geri girer ve telaşla "Çocuklar/gençler/arkadaşlar, bugün bayram. 100 yıldır bekliyoruz bu bayramı. Hadi çabuk olalım. Yapacak çok işimiz var. Önce şu bayrakları asalım." yönergesini verir. Bayrak asıldıktan sonra sürecin doğal akışında bir gruba büyük bir bez parçasını verir ve "öyle güzel yazın kii taa uzaklardan 29 Ekim 2023 yazısı okunsun." diyerek tahta kalemlerini verir. "Hazır olunca da kapının girişine asın lütfen, konukları siz karşılayacaktınız unutmayın." der. Bir diğer gruba "Sizlerin şarkıları hazır mıydı? Unutmayın beş dakikanız var. Aman beş dakikayı geçmesin" der. Bir diğer gruba "Şiirleriniz hazır mı? Ezberlediniz mi? Sizin de beş dakikanız kaldı." Eğitmen "Bugün sıradan bir gün değil 2023 ruhuna uygun bir konuşma hazırladınız değil mi? Beş dakikayı da geçmesin. Hepinize güveniyorum. Sahnede göreceğiz tüm çalışmaları" açıklamalarını yapar. Afiş hazırlandıktan sonra karşılama grubu dışında herkes dışarı çıkartılır. Mekanın bir kısmı sahne olarak düzenlenir. Karşılama grubu gelenleri karşılar oturacakları yerlerine yönlendirir. Eğitmen elinde bir mikrofon ile "29 Ekim 2023 Cumhuriyet Bayramının 100.yıl kutlamalarına hepiniz hoş geldiniz" der ve ardından konuşmacıları ve sırasıyla şiir ve şarkı grubunu çağırır. Gruplar sırasıyla canlandırmalarını yaparlar. Lider herkese teşekkür eder; afişi arkalarına alacak şekilde bir hatıra fotoğrafı çektirirler. (yaklaşık 30 dk.)

(Lider şarkı, şiir ve karşılamaya daha fazla kişi, konuşma grubuna iki kişi bırakır sadece.)

C) Değerlendirme

21. Eğitmen "Bugün bayram diyerek başladık güne 100.yılımızı kutlayarak bitirmek üzereyiz."der ve herkese beyaz kâğıtlar ve kalemler bırakır. Birer tane almalarını ister ve "Düşünün ki bu sizin günlük sayfanız ve bugün 29 Ekim 2023'tü… mekanın istediğiniz bir yerine geçerek günlüğünüze hissettiklerinizi, yaşadıklarınızı yazmakta serbestsiniz." der. Herkes bitirdiğinde çemberde toplanılır, bütün katılımcılar günlüğünü paylaşır ve eğitmene teslim ederler. (yaklaşık 15 dk.)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Barış Manço eserleri ile vicdan öğesine odaklanarak yaratıcı drama atölyeleri hazırlanmıştır. Yaratıcı drama atölyelerini hazırlama aşamasında seçilen toplam on şarkının her birinin dil ve değerler incelemesi yapılmıştır.

Hazırlanan yaratıcı drama atölyeleri salgın nedeni ile uygulanamamıştır. Sonraki çalışmalarda yaratıcı drama ders planları farklı gruplarla uygulanabilir. Bir öğretmen ya da drama lideri tarafından okul ya da okul dışında uygulanabilecek bu planlar aynı zamanda çocuk, yetişkini genç gibi farklı yaş grupları için uyarlanabilir.

Drama planları metinde verildiği sırada uygulanabileceği gibi uygulayacının düzenlemesine gore farklı bir sıra izlenebilir. Buna göre şarkı listesi güncellenebilir.

Barış Manço eserleri, hem de yakın bir tarihte yaşamış ve sevilen bir sanatçı olmasıyla da vicdani öğelerin şahsiyet oluşumuna katkı sağlayacak şekilde aktarılabilecek etkili bir araç olarak kullanılabilir. Böylelikle de şahsiyetlerin vicdanı gelişimi olan bir toplumda, toplumsal vicdan kavramının da yaşayarak gelişeceğine inanılmaktadır. Bu çalışmada yaratıcı drama bir yöntem olarak kullanılmıştır ancak farklı yöntemlerin kullanılması da mümkündür.

Kaynakça

Adıgüzel, M. S. (2009). "Vefatının 10. Yılı Dolayısıyla Karınca Dostu Bir Ağustos Böceği: Barış Manço (1943-1999)", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Cilt: 9, Sayı:2, Yıl:9 Aralık-2009, syf. 84- 91.

Adıgüzel, Ö. (2012). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara: Naturel Yayınevi.

Artuç, S. (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Barış Manço Şarkılarıyla Türk Kültürüne Ait Değerlerin Kazandırılması", Türk Yurdu, Ağustos 2013-Yıl 102-Sayı 312.

Boztoprak, F. (2019). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dede Korkut'un 20. Yüzyıldaki Yansıması Barış Manço Tipi", V. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 21.yy Becerileri Tam Metin Kitabı, 27-29 Haziran 2019, syf.1484-1497.

CNN Türk (2015). "Burada Laf Çok", https://www.youtube.com/watch?v=mPAjfsVdoMM adresinden 05.06.2020 tarihinde erişildi.

Çalışkan, M. (2019). "Barış Manço: Türkiye'de 'Barış' Adı İlk Ona Verildi"(31.01.2020), https://www.haberturk.com/baris-manco-turkiye-de-baris-adi-ilk-ona-verildi-2338810 adresinden 04.06.2020 tarihinde erişildi.

Emre, H. (2013). "Kültürün Değişimi ve Dönüşümü Bağlamında Ozan-Baksı Geleneğinden Çağdaş Türk Ozanlığına Geçiş Süreci", Bilim ve Kültür, 01, 2013, syf. 55-72.

Güler, A. (2014). "Barış Manço'yu Anıyoruz", Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, Mart 2014, Yıl 37, Sayı 435, syf. 26.

Günay, U. (1992). "Cumhuriyet Terkibi ve Barış Manço", Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 13. Sayı Bahar, syf.2-3.

https://www.facebook.com/maarifyolunda/https://www.facebook.com/maarifyolunda/photos/vaktim-yok-%C3%A7ok-yo%C4%9Funumbuna-m%C4%B1-vakit-ay%C4%B1raca%C4%9F%C4%B1mbunlar-%C3%A7oluk-%C3%A7ocuk-i%C5%9Fibenim-daha-m/518999955377150/ adresinden 02.06.2020 tarihinde erişildi.

Kır, E. (2017). "Barış Dolu Hikâyeler Yaratıcı Drama Atölyesi" UHAK (Ulusal Hikaye Anlatıcılığı Kongresi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6 Mayıs Cumartesi 2017, 53. Oturum, İstanbul, Türkiye.

Kır, E. (2018). "Yaz Dostum Yaratıcı Drama Atölyesi, Mother Tongues Festival, 24 Şubat 2018, Dublin, İrlanda Cumhuriyeti.

Kır, E. (2019). "Yaz Dostum Yaratıcı Drama Atölyesi, Mother Tongues Festival, 3 Mart 2019, Dublin, İrlanda Cumhuriyeti.

Kır, E. (2020). "Barış Manço: Songs, Embodiment &Creative Drama", Şubat 3, 2020, http://polyphony.iacat.me/words/baris-manco-songs-and-embodiment adresinden 04.06.2020 tarihinde erişildi.

Meriç, M. (2016). Plak Dolabı-Barış Manço Özel. https://www.youtube.com/watch?v=lcV-xlM4UII adresinden 05.06.2020 tarihinde erişildi.

Milli Folklor (1992). "Barış Manço'ya Doktor Ünvanı Verildi", Milli Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 13. Sayı Bahar, syf. 15.

San, İ. (2006). "Tiyatroya Rağmen Yaratıcı Drama", Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı 1.

Yangın, B. (2002). Çağdaş Türk Ozanı Barış Manço. Ankara: Akçağ.

https://muzikotek.com.tr/tr/yayim/besteci/baris-manco adresinden 02.06.2020 tarihinde erişildi.

https://www.barismancomix.com/muzik/diskografi-albumler.php adresinden 02.06.2020 tarihinde erişildi.

Tiyatroyla Vicdana Dokunmak

Doç.Dr. Şengül KOCAMAN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, senkocaman1@outlook.com

Öz

Tiyatronun vicdanla olan ilişkisi asırlar öncesine kadar uzanır: Aristoteles'ten birey hakkının ve özgür vicdanın savunulduğu Romantik tiyatroya, yaşamı tüm yönleriyle sergileyen Gerçekçi tiyatroya ve günümüz tiyatrosuna değin, tiyatro toplumsal değerlerin aktarılmasında sürekli olarak etkin bir rol oynar. Tiyatro, insanın kendisiyle ve toplumla olan ilişkisini, sorunlarını daha somut örneklerle sahne üzerinde görmesine ve değerlendirmesine fırsat tanıyan bir sanattır. Bu bağlamda, bireysel ve toplumsal değerlerin farkına varılmasında daha etkili ve önemli bir eğitim aracı görevini üstlenir. Antik Yunan tragedyasını hedeflediğimiz çalışmamızda tragedyanın ortak toplumsal değerlerin oluşumundaki etkisini, nasıl bir ahlaki görev üstlendiğini irdelemek öncelikli konumuz olacaktır. Çalışmamız, literatüre dayalı teorik bir çalışmadır ve oluşumunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tiyatro, vicdan ve değerler eğitimi ile ilgili kitap, makale, tez, süreli yayın, web sayfaları gibi kaynaklardan yararlanılmıştır. Araştırma esnasında konu ile ilgili başvurulan eserler incelenmiş, konuyla bağlantılı olan bilgiler doküman analizi yöntemiyle bir araya getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Vicdan, Tiyatro, Eğitim, Katharsis.*

Abstract

The relationship of theater with conscience goes back centuries: From Aristotle to the Romantic theater in which the individual right and free conscience are defended, and to the Realistic theater that exhibits life in all its aspects and today's theater, theater constantly plays an active role in the transmission of social values.. Theater is an art that allows people to see and evaluate their relationship with themselves and the society and their problems on the stage with more concrete examples. In this context, it acts as a more effective and important educational tool in recognition of individual and social values. In our study, which aims at the ancient Greek tragedy, our primary concern will be to examine the effects of tragedy on the formation of common social values and what kind of moral duty it assumes. Our study is a theoretical study based on the literature and qualitative research method was adopted. Resources such as books, articles, theses, periodicals and web pages about theater, conscience and values education were used. During the research, the referenced works on the subject were examined, and the information related to the subject was gathered by document analysis method.

Key Words: *Conscience, Theatre, Education, Catharsis.*

Vicdan kavramı birden fazla konu alanını ilgilendiren bir kavramdır. Vicdanın teolojik sosyolojik, psikolojik ve felsefi olarak birçok tanımı yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde vicdan "kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlak değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç" olarak tanımlanırken (2005: 2092), Demir ve Acar'ın Sosyal Bilimler Sözlüğünde vicdan, "bütün insanlarda doğuştan var olsa da çoğunlukla içinde yaşanılan topluma egemen olan normlara paralel olarak gelişen yahut biçim kazanan, içselleştirilmiş kural ve değerler bütünü" (1998: 374) şeklinde ifade edilmiştir. Tanımlardan hareketle, "vicdanın etkinliğine konu olan malzemenin insanın yapmakta olduğu davranışları ve fiilleri olduğunu anlıyoruz" (İmamoğlu, 2010: 129). İyiye güzele yönelmek, doğruyu yanlıştan ayırmak gibi ilkeler üzerine inşa edilen vicdan, bir ölçüde iç sestir, iç mahkemedir, öz denetimdir. Bu öz denetimin oluşumunda insanı insanla anlatan, insanı çok yönlü etkileme gücüne sahip bir sanat olan tiyatronun gücü yadsınamaz.

Görülen bakılan yer anlamına gelen tiyatro, bir gösteri, bir sahne sanatıdır. "Resim, müzik, yazın, sinema, fotoğraf, mimarlık, yontu, grafik gibi birçok güç kaynağına sahiptir" (Nutku, 1990: http://www.tiyatrohane.net). Tiyatronun bu kadar bileşenlerden oluşması, çok yönlü işlevselliği onu diğer sanat dallarından ayıran önemli bir özelliktir. Ayrıca, "tiyatro sanatı, anlatım aracı olarak canlı insanı kullanan ve onun yaratıcılığından yararlanan bir sanattır (Şener, 1996: 167). Tiyatro, hayatın bir görsel yansıması olup, yaşamla doğrudan örtüşmektedir. Yaşam, insan, insan ilişkileri seyir yerinde seyirciye canlı olarak gösterilir. İşte böylesine yaşamla doğrudan örtüşen bir sanattan insanın ve toplumun eğitiminde yeterince yararlanılmış, kişiyi doğru ve iyi ile ilgili olarak bir yargıda bulunmaya yönelten içsel güç olarak adlandırılan vicdana dokunmada tiyatro etkin bir rol üstlenmiştir. Çalışmamızın "özet" bölümünde de belirttiğimiz gibi, tiyatronun bu işlevi asıllar öncesine kadar uzanır. Tiyatronun ilk kuramsal düşüncelerinin belirmeye başladığı Antik Yunan Tragedyası bu konuda verebileceğimiz en güzel örnektir.

Tiyatro alanında en büyük yapıtlar Antik Yunan'da verilir. Sürekli dönüşüm içinde olan Atina'nın toplumsal ve siyasal yaşamı tiyatronun gelişiminde etkili olur. "Atina'da tragedya ve komedyanın olağanüstü bir atılım yapmasının bir nedeni de toplumda birbirinden farklı, hatta birbiri ile çelişen değer yargılarının bir arada bulunmasıdır (Şener, 2010: 17). "Çünkü bu tarihi eşikte adına polis denilen kent devletlerle birlikte siyasi kurumlar, düşünceler, davranış sistemleri gelişmiş, eski biçimler yerini yeni bir rejimin değerler sistemine bırakmıştır, bu durumda zıtlıklar kaçınılmazdır (Vernant ve Naquet, 2012: 15-17). M.Ö. 5. yüzyıla kadar olan zaman diliminde polis'in kuruluşu ve sonrasında Atina'nın yönetimine Perikles'in gelmesiyle 30 yıldan fazla süren bir süreç içinde bir demokratik düzen kurulması gibi toplumsal ve politik gelişmelerin yaşanması tiyatroyu biçimlendirmiş, tiyatro Yunan toplumunun sosyal ve politik değerlerinin öğretimi konusunda halkın eğitimi görevini üstlenmiştir. Ahlaklı ve erdem sahibi bireyler yetiştirmek temel hedef olarak belirlenmiştir. Bu değerlerin kazandırılmasında özellikle tragedya önemli bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır.

Bilindiği üzere, Antik Yunan'da tiyatro üzerine yazılmış ilk ve önemli eser *Poetika*'dır. Bu eserde, Aristo edebiyatın ahlaki bir görevi olduğunu, insanları iyiye, güzele yönlendirme yolundaki gücüne değinir. Özellikle, ahlaki ders verme konusunda tragedyayı ilk sıraya yerleştirir. Çünkü acıma ve korku duyguları uyanmadığı takdirde, insanın ruhunu tutkulardan arındırmak mümkün olmayacaktır. Tragedyanın izleyiciler üzerinde yaratmasını beklediği bu duygusal arınmaya "katharsis" adı verilir. Bu arınma, insanın "tüm" duygularından arınması anlamında değil, insanın kendini, sahnede gördüğü oyun kişisinin yerine koyarak, ruhuna, hayatına zarar verebilecek olan öfke, kıskançlık, korku gibi duygularını dizginlemesi, yatıştırması durumudur. Tamamen eyleme dayalı olan tragedyada korku ve acıma duyguları Hamartia ile gerçekleşir. Hamartia insanın kusurlu yapısından, eksikliğinden kaynaklanan bir hatadır. İnsan ise hata yapmaya meyilli bir varlık olarak yanılgılara düşebilir. Trajik olan, bu yanılgılardan ya da kahramanın düşüşüne yola açan bir ahlaki kusurdan doğabilir. Trajik kahraman erdemli ve soylu bir kişidir. Erdemli insan kendini bilerek ölçülü yaşamasını bilen insandır. Erdemli davranışları sayesinde mutlu yaşamayı başaracaktır. Onu trajik yapan ise, bu erdemi yitirmesidir. Aşırı ya da ölçüsüz bir davranış nedeniyle erdemli kişi, değer kaybetmeye başlar. Bunun yanı sıra, trajik kahraman ne çok iyi ne de çok kötü olmalıdır. Ne çok iyi ne de çok kötü olan trajik kahramanın başına gelen trajik olaydan seyirci etkilenir. Oyunu izleyen seyirci içinde bulunduğu durumdan dolayı karaktere acır, onunla özdeşleştiği noktada acı yerini endişe ve zorunlu bir biçimde katharsise bırakır. Bir başkasına acıyan aynı facianın kendi başına gelmesinden korktuğu için negatif diyebileceğimiz tutkularını (arzu, öfke, korku) bir süreliğine durdurur ve kendi durumuyla ilgili daha iyimser düşünür.

Oyuncuyla duygusal özdeşlik yaratan seyirci kendisiyle de hesaplaşarak kişiliğini yeniden değerlendirir, iyi ve kötüyü birbirinden ayırt ederek yaşama karşı daha iyi daha doğru eğilimler içinde bulunur. Yani, tragedya sayesinde seyirci üzerinde yaratılan duygu ve heyecanlar dramatik temsil sürecinde tüketilmiş olur. Sonrasında gelen bir rahatlama ile toplumsal yaşamdaki zararlı düşünce ve duygulardan kurtulur. Bu bağlamda, "trajik eylem, ahlaki bir özelliğe sahip olup, seyircide ahlaki duygular uyandırmış" (Akan, 2018: 25), toplumsal bir görev üstlenmiş, iyiye doğruya yapılan bir yolculuk gerçekleşmiştir. Unutmamak gerekir ki, Aritoteles, "ahlakçı eğilimini en çok, oyun kişilerinin niteliklerini belirlerken göstermiştir; yazarın, oyun kişilerini yaratırken, bazı ahlak kurallarına uyması gerektiğini söylemiştir (Şener, 2010: 43). Trajik kahramanın özellikle dört temel özelliği üzerinde durulur: Uygunluk, benzerlik, tutarlılık ve İyilik. Uygunluk özelliği ile karakterin özelliklerinin kendi statüsü ile uyuşması ifade edilmektedir. Benzerlik; karakterin seyirci tarafından gerçek olarak kabul edeceği özellikleri taşımışını gerektirir. Zira tragedya karakterleri gerçek yaşama ne kadar yakın olursa özdeşleşmeyle gerçekleşen katharsis de o kadar etkili olacaktır. Tutarlılık; trajik kahramanın oyunun başından sonuna kadar

sahip olduğu özellikleri koruması, tutarlı davranışlar sergilemesi, iyilik ise, kahramanın sürekli olarak iyinin yanında yer almasıdır. Söz konusu iyilik elbette ahlaki iyiliktir. Tragedya karakteri ahlaki yönden üstün olmalıdır ki mutluluktan felakete düşmesi ile izleyicide korku ve de acıma duyguları uyandırılabilsin. Tragedyanın ahlaki boyutu ile ilgili olarak Şener, tragedyanın asıl görevinin seyirciyi toplumun değer yargıları üzerinde düşündürmek olduğunu ileri sürer:

Tragedya yazarları eylemi ön plana alırlarken bu eylemin nedenini, nedene bağlı olan amacı üzerinde dururlar. Eylemin uygulama yöntemini, beklenen, ya da beklenmeyen sonuçlarını tartışırlar. Erek, seyirciyi eyleme yön veren değer yargıları üzerinde düşündürmektir. Hangi eylemin hangi amaçla yapılırsa, nasıl uygulanırsa "doğru" olacağı belirtilir. Bu oyunlarda insan, davranışları bakımından denetlenirken, dolayısı ile, bu davranışlara kaynak olan değer yargıları da sınava çekilmiş olur. … Yazar toplum değerlerine, değer yargılarına, insan ilişkilerine karşı ciddi bir tavır içindedir. Onları görmezlikten gelmez, hafife almaz (1996: 49-50).

Tragedyada izleyici, oyunu izlerken orada yaşanılan olayların gerçek olmadığını, bir canlandırma, bir taklit olduğunu bilse de, oyun ilerledikçe kendisini oyunun akışına kaptırır. Bu, taklidin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin sonucudur. Taklidin seyircide yarattığı gerçeklik algısı sonucu, seyircide oluşan arınma ve boşalma duyguları tiyatronun insanlar üzerinde yarattığı en önemli etki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etki, bizi duygularımızda ölçülü olmaya davet eder. Katharsis ile yaşanan arınma "etik bir arınmadır; 'rasyonel akla' davettir; ahlaksal iyiyi doğru akılla bulmadır; kaderin rastlantısallığına ve hayatın bilinmeyenlerine karşı cesaretle savaşmadır; özgürleşmedir; yeniden değer ve kişilik yaratmadır (Güngen, 2013). Bu bağlamda, Aristoteles'in tragedya kuramına yaklaşım Platon'dan farklıdır. Platon tragedyanın insanın ruhsal dengesini bozduğunu, ifade ederken, Aristoteles tragedyanın insanın ruhsal dengesini ve dinginliğini koruduğunu, düşünsel gelişimini sağladığın ileri sürer.

Tragedyanın tanımı ve tüm bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda tragedyanın anlatı yapısının Aristoteles'in ve de yaşadığı dönemin ahlaki görüşünün bir yansımasını sunduğu söylenebilir. Tragedyanın, ahlak ile ilişkisi, tragedyanın ödevini de vurgulamaktadır: İnsan ruhunu kötülüklerden, acıma ve korku yolu ile arındırarak; insana, erdemli ve ölçülü bir hayat sunmaktadır. Tragedya sanatı, uyandırdığı acıma ve korku duygularıyla, insanı kötü ve yıkıcı tutkularda arındırırken içsel temizlenmeyi de sağlamaktadır. Trajik acıma (hamartia) ve korku, insanın ruh duygularını dengelemekte ve insanın aşırıya kaçan duygularını da törpülemektedir.

Tiyatronun eğitsel işlevi, Antik Yunan'dan izler taşıyan Klasik dönem yazarları tarafından da etkili bir şekilde kullanılmış, bir tiyatro oyununun ahlak açısından eğitici olması için toplumun değer yargıları*nı savu*nması gerektiği ileri sürülmüştür. Bilindiği üzere, Klasik yapıtlarda yaşam "düzen, ağırbaşlılık, ölçü" gibi özellikler doğrultusunda, idealleştirilerek yansıtılır. Ahlak değerlerine, toplumsal kurallara uygunluğu önemseyen Klasik tiyatroda bu üç yolla gerçekleştirilir: *İyiyi ödüllendirip kötüyü cezalandırmakla, erdemi sevdirip kötülükten nefret ettirmekle, tutkuları* dizginletmek ve kötüyü pişmanlık duyurmakla (*Şener, 2010:* 108). Bu bağlamda, 1662'de Moliere'in *Kadınlar Mektebi* adlı oyununun gösteriminden sonra, Klasik yazarların Moliere'in iyi ve kötüyü karıştırarak kullanmasını şiddetle eleştirdiklerini unutmamak gerekir.

Bu arada, Aristot'nun ve Klasik tiyatronun bu ahlakçı tutumu, yüzyıllar sonra, Birinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ve yaygınlık kazanan Epik tiyatro kuramcısı Brecht tarafından eleştirilir. Toplumun sosyal, ekonomik sorunlarını sahneye taşımayı amaçlayan Epik tiyatro, yüzyıllarca "duygusal arınmayı" önemseyen ve seyirciyi tamamen pasif konuma sokan bu tiyatroya karşı "anti-tiyatro" olarak ortaya çıkar. Brecht tiyatronun ahlak dersi vermek gibi bir çabasının olmaması gerektiğini savunarak, tiyatronun vicdanları rahatsız etmesi gerektiğinden söz eder. O, haksızlıkların var olduğu bir toplumda seyircinin ruhu arındırılmış, kendi vicdanını sorgulamadan tiyatrodan ayrılmasını doğru bulmaz. Özellikle bu tiyatro «değişime» inanıyorsa! Öngören'in belirttiği gibi "seyirci günlük yaşamından ve içinde yaşadığı toplumun şartlarından edindiği bir BİRİKİM'le beraber gelir tiyatroya. Yığınla problemi, sıkıntısı ve düşüncesi vardır. Dramatik tiyatronun kullandığı gerici sistem, bu birikimlerden seyirciyi arıtmayı sağlar, onu deşarj eder, rahatlatır ve sokağa aktivitesi tükenmiş olarak salıverir (And, 1983: 427). Oysaki tiyatro seyircisine eleştirel bir tutum kazandırmayı, izlediklerine daha mesafeli bakmasını öğretmelidir. Onu deşarj etmek, rahatlatmak yerine, vicdanını huzursuz edecek düzeyde ona dokunmalıdır. İyi-kötü, doğru-yanlış gibi zıtlıkların ve toplumsal karmaşaların yer aldığı bir dünya sergilenirken, karar seyirciye bırakılır. Adeta vicdanı ile baş başadır. Seyircinin izledikleri karşısında özgür bırakıldığı, özdeşleşmeyle beraber tüm Klasik tiyatro kurallarını alt üst eden diğer bir tiyatro da şüphesiz Uyumsuz tiyatrodur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında

öncelikle Avrupa'da ve sonrasında tüm dünyada yaygınlık kazanan Uyumsuz tiyatro da, Epik tiyatro gibi Aristoteles'in katharsis kavramına karşı gelerek, klasik tiyatronun gelenekçi tiyatro anlayışını reddeder. Bu kez, tiyatro oyunları değerleri savunmak için değil, insanın yok oluş sürecini, özellikle inanç ve değerlerin yitirilişini göstermek için sahnelenir. Savaşlarla birlikte oluşan yenidünya düzeninde toplumun yaşadığı hızlı değişimler düşünce tarzlarını derinden sarsıp, beraberinde yabancılaşmayı getirir. Güven, sevgi, saygı yerini iletişimsizliğe, güvensizliğe, başıboşluğa bırakır. İnsan, bu kez varoluş nedenini tiyatro aracılığıyla sorgulamaya yönelir. Kısaca, tiyatronun insanla, yaşamla olan etkileşimi hep var olmuştur. İster ahlak kurallarının ağır bastığı Klasik tiyatro olsun, ister savaşların yaşandığı dönemde tiyatroya farklı ve yeni soluklar getiren anti tiyatro türleri olsun, tiyatro her zaman yaşamla olan o canlı ilişkisi sayesinde toplumun aynası olma görevini üstlenmiştir. Öyle ki Nutku bu aynayı "özvarlığımızı farketmemize yarayan şeylerin, mutlulukların acıların, sevgi ve nefretlerin, üstünlük ve zayıflıkların şaşmaz, büyülü" aynası olarak nitelendirir (2017: https://www.aydinlik.com.tr).

Kaynakça

Akan, N. (2018). *Aristoteles'in Etik Anlayışı Doğrultusunda Katharsis*. Aydın Sanat, Yıl 4, sayı 7, Haziran.

And, M. (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Aristoteles, (2005). *Poetika*, Çev: Nazile Kalaycı, Ankara, Bilim Sanat Yayınları, 2005, s. 25.

Arpacı, M. (2015). *Çocuklarda Vicdan Eğitimi*. İstanbul: Sade Ozalit.

Demir, Ö. ve Acar M. (1998). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Güngen, C. (2013). http://www.cangungen.com, aristotaleste-katharsis-kavrami/

İmamoğlu, A. (2010). Vicdan Kavramının Psiko-Sosyal Tahlili. *Akademik İnceleme Dergisi*, 5 (1), 127-143.

Kuyumcu, F. N. (2018). *Eleştirel Düşünce ve Eğitimde Tiyatro*, İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.

Nutku, Ö. (1990). http://www.tiyatrohane.net.

Nutku, Ö. (2017). https://www.aydinlik.com.tr/kose-yazilari/ozdemir-nutku/2017-subat/ulkenin-kalkinmasinda-tiyatro-nun-rolu

Öztürk, M. Çığır Dikyol, D. (2013). Antik Yunan Tragedyasında Değerler Eğitimine Dair İzler. *Turkish Studies*-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12Fall 2013, p.323-334, Ankara, Turkey.

Şener, S. (2010). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Dost Kitabevi, Ankara.

Şener, S. (1996). *Oyundan Düşünceye*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Şener, S. (1972). Çağdaş Türk Tiyatrosunda İnsan. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Vernant, J.P. ve Vidal-Naquet, P. (2012). *Eski Yunan'da Mit ve Tragedya*. (Çev: Sevgi Tamgüç ve Reşat Fuat Çam), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Kültürel Etkileşimden Eğitimsel İlerlemeye: Bir Anlatı Araştırması

Öğr. Gör. Emrah KÖSEOĞLU, Harran Üniversitesi, e.koseoglu21@gmail.com

Öğrt. Veysel GÖÇER, Milli Eğitim Bakanlığı, veysel092@gmail.com.

Öğrt. Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmeturunoglu27@gmail.com.

ÖZ

Çalışmada, Suriye'den Türkiye'ye gelen ve daha sonra Türk vatandaşlığını alan Esma'nın yaşadığı kültürel etkileşim neticesinde Türk eğitim sistemine dâhil olma sürecini bireysel ve sosyal deneyimleri aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcının hem bireysel hem de sosyal anlamda yaşadığı değişimin katılımcının eğitim yaşamına yansıması araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmada hem bir anne, hem bir öğrenci, hem bir eş, hem de geleceğe yönelik hayalleri olan 40 yaşındaki Esma'nın yaşadığı kültürel etkileşimle birlikte eğitim sürecine dâhil olma sürecindeki bireysel ve sosyal deneyimleri anlatı araştırması bağlamında incelenmiştir. Ayrıca Esma'nın yaşadığı bireysel ve sosyal deneyimlerin yanında Suriye'den Türkiye'ye geldikten sonra yaşadığı değişim ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma ile ilgili olarak katılımcı hem aydınlatılmış onam formu ile hem de sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Görüşmeler bu çerçevede planlanmış olup görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacılar yapılan görüşmeler sırasından kısa notlar tutmuşlardır. Her görüşmenin ardından görüşme kayıtları yazıya aktarılmıştır. Bununla birlikte her görüşmeden sonra görüşme dökümleri analiz edilmiş ve yeni bir görüşme için veriler sorgulanmıştır. Eksik kalan ya da öğrenilmek istenen yeni bir konu için yeni görüşmeler planlanmış ve yapılmıştır. Verilerde doyuma ulaşıldığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Araştırmada toplanan veriler tematik analiz yolu ile çözümlenmiş elde edilen bulgular (1) Esma'nın özellikleri, (2) Esma'nın Türkiye'ye geliş süreci, (3) kültürel etkileşim sürecinde Esma'nın yaşadıkları ve (4) Esma'nın eğitim sürecine dahil olması ve deneyimleri olmak üzere dört tema altında sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kültürel etkileşim, bireysel ve sosyal Deneyim, anlatı araştırması.*

From Cultural Interaction To Educational Progress: A Narrative Research

Abstract

In the study, coming from Syria to Turkey and then the area of cultural interaction as a result of Turkish nationality live Esma's the process of being included in the Turkish education system was aimed to bring through individual and social experiences. Accordingly, the reflection of the change experienced by the participant both individually and socially on the educational life of the participant was investigated. In this study carried out for this purpose, the cultural interaction and the individual and social experiences of Esma, who has both a mother, a student, a wife, and dreams for the future, in the process of being included in the education process were examined in the context of narrative research. Also next to the individual and social experience where the Esmae after arriving from Syria to Turkey has attempted to reveal where change. The research data were obtained through semi-structured interviews. Regarding the research, the participant was informed both with an informed consent form and verbally. The interviews were planned within this framework and a voice recorder was used during the interview. The researchers took short notes during the interviews. Interview records were transcribed after each interview. In addition, interview transcripts were analyzed after each interview and data were questioned for a new interview. New interviews were planned and conducted for a new topic that was missing or wanted to be learned. The interviews were ended when the data was satisfied. The data thematic analysis obtained was resolved by way of evidence collected in the study *(1) Esma's properties, (2) Esma's arrival process of Turkey, (3) cultural interactions, and they live in Esmae (4) Esma's the education process* It is presented under four themes, including their involvement and experiences

Key Words: *Cultural interaction, individual and social experience, narrative research.*

GİRİŞ

Kültürel etkileşim, farklı kültürler ve bu kültürlere mensup bireylerin farklı yollarla etkileşimi neticesinde meydana gelen bir süreçtir. Bu etkileşim eğitim, turizm, ekonomi, seyahat, sosyal medya, teknoloji vasıtasıyla olabileceği gibi zorunlu göç faaliyetleriyle de meydana gelebilmektedir (Nayır ve Sarıdaş, 2020). Ayrıca içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler insanlar arasındaki mesafeyi kısaltmış, farklı toplum ve kültürlerin birbirilerinden daha rahat bir şekilde haberdar olmalarını sağlamıştır. Bu durum beraberinde müthiş bir kültürel etkileşim olgusunu da beraberinde getirmiştir. Dünyadaki toplumlar ve bu toplumları oluşturan bireylerin çoğu az veya çok kültürel etkileşim yaşamaktadırlar. Bu kültürel etkileşim insanların var olan kültürlerini kaybetmeden, yeni kültürü özümseyerek, iki kültürü de birlikte sürdürebilmeleri şeklinde gerçekleşebildiği gibi bir kültürün diğer kültür üzerinde daha baskın olması şeklinde de gerçekleşebilmektedir. Ancak kültürel etkileşimde eski kültür tamamen değişmez, eski kültür ile yenisi arasında eskisine yeni unsurlar eklenerek kültürel etkileşim oluşmaktadır (Kaşıkçı, 2012; Türkay ve Kayıkçı, 2018).

Kültürel etkileşim olgusunu betimleyen bir çerçeve çizmek için ilk önce bu olgunun doğasından ve kültür kavramından bahsetmek gerekir. Alanyazında çeşitli tanımlamalarla ifade edilen kültür kavramı, Pado ve Tezcan'ın (2018) belirttiği gibi sosyal bilimler çatısı altındaki farklı disiplinlerce ele alınmış bir kavramdır. Fransızca cultura'dan gelen kültür sözcüğü Latince'de, "Colere", sürmek, ekip-biçmek anlamına gelmektedir. İlk kez Voltaire'in "Culture" sözcüğünü, insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanmıştır. Türkçe'de ise "ekin" anlamında da kullanılmaktadır. Ziya Gökalp kültür kavramını "hars" kelimesiyle vurgulayarak ifade etmiştir. Bunu medeniyet ve medeniyetin milletlerde kullandığı hususi şeklin karşılığı olarak nitelemiştir (Akt: Alakuş, 2004). Uygur'a (1984) göre kültür, insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Küzeci'ye (2018,) göre; kültür bir milletin tarihi boyunca geliştirmiş olduğu kendi bağrından çıkardığı kendine ait birikimleridir. Duverger (2004) kültürü, bir insan topluluğundan beklenilen davranışları tayin eden rolleri oluşturan, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyuşlar bütünü olarak tanımlamaktadır (Akt: Cırık, 2008). Ertürk (1998), insanların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimleri ve birikimleri sonucunda ortaya çıkan ürünleri kültür olarak ifade ederken, Erden ve Akman (2002) ise bir grubun ortak tutum, davranış ve değerlerinin bir bütün olarak kültürü oluşturduğunu belirtmektedirler.

Toplumların temel öğesi olan insanlar hem kültürün yaratıcısı hem de kültürün taşıyıcısı olması bakımından kültür üzerinde aktif rol oynamaktadırlar. Bu aktif rol hali beraberinde insanlar ve toplumlar için kültürel bir etkileşim durumu da ortaya çıkarmaktadır. Çünkü her bireyin içinde yaşadığı kültüre göre yaşam formlarını şekillendirmesi bağlamında hareket ve değişim halinde olan bireyler kültürel etkileşimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle ülkeler arasındaki ekonomik, eğitim, turizm, güvenlik, politika vb. amaçlarla oluşturulan birlikler ile ülkeler arasında yaşanan göçlerde bu durum çok açık bir şekilde görülebilmektedir. Bununla birlikte küreselleşmenin inanılmaz bir hız aldığı 21. yüzyılda kültürel etkileşiminin yaygınlaşması beklenen bir durumdur. Çünkü hem teknolojik gelişmeler hem de toplumsal hareketler bu dönemde önceki dönemlere göre daha fazladır.

Kültürel etkileşim sürecinde bireylerde bir değişim ve gelişim açıkça görülebilmektedir. Ancak değişim ve gelişimde önce bazı zorluklarla karşılaşılabilmektedir. Bu etkileşim sürecindeki zorlukların başında ise yeni kültürle sahip olunan kültür arasındaki dil, din, etnik köken, aile yapısı, dünya görüşü gibi faktörler konusunda yaşanan olumsuzluklar gelmektedir. Ancak bu duruma erken adaptasyon beraberinde gelişim ve değişim bağlamında önemli avantajlar da sağlayabilmektedir. Nitekim bu araştırmada kültürel etkileşim çerçevesinde önemli bir değişim ve gelişim gösteren Esma'nın deneyimleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, Suriye'den Türkiye'ye gelen ve daha sonra Türk vatandaşlığını alan Esma'nın yaşadığı kültürel etkileşim neticesinde Türk eğitim sistemine dâhil olma sürecinin bireysel ve sosyal deneyimleri aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcının hem bireysel hem de sosyal anlamda yaşadığı değişimin katılımcının eğitim yaşamına yansıması araştırılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır?

- Katılımcının Türkiye'ye geliş sürecindeki deneyimleri nelerdir?
- Katılımcının Türkiye'deki yaşama adaptasyon sürecindeki deneyimleri nelerdir?
- Katılımcının üniversiteye kabul/üniversiteyi kazanma sürecindeki deneyimleri nelerdir?
- Katılımcının üniversitede eğitim alma amacı ve ileriye yönelik hedefleri nelerdir?
- Katılımcının üniversitede eğitim alma sürecindeki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, çalışmada kullanılan araştırma deseni, incelemeye konu olan Esma (katılımcı), çalışma ile ilgili verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca böyle bir çalışma fikrinin nasıl ortaya çıktığına ilişkin araştırma hikayesine ve araştırmacı rolüne değinilmiştir. Çünkü nitel çalışmalarda araştırmayla ilgili verileri toplayan, analiz eden ve yorumlayan en önemli kişi araştırmacıdır. Araştırmacının rolüne ilişkin bir bakış açısının çalışmada sunulması hem verilerin niteliği hem de çalışmanın inandırıcılığı konusunda etkili olmaktadır (Saban ve Sarıçelik, 2018). Bu sebeple çalışmada araştırma hikayesine ve araştırmacı rolüne yer verilerek araştırmacıların kimliğine ilişkin bir çerçeve sunulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan "anlatı araştırması (narrative research)" (Clandinin ve Connelly, 2000; Connelly ve Clandinin, 1990) deseni kullanılmıştır. Anlatılar, bireylerin deneyimlerini içsel süzgeçlerden geçirerek başkalarına aktarma yolu olarak ifade edilmektedir (Ersoy ve Bozkurt, 2017). Anlatı araştırmaları ise, bireylerin deneyimledikleri olay ya da durumları hikayeler aracılığıyla başka kişi ya da kişilerle paylaşılması temeline dayanmaktadır. Anlatı araştırmalarında temel amaç, bireylerin dünyayı deneyimleme biçimlerini kendi ürettikleri hikâyeler aracılığıyla incelemektir (Saban ve Sarıçelik, 2018). Anlatı araştırmacıları yapacakları anlatı araştırmalarında genellikle tek bir bireye odaklanırlar. Bununla birlikte araştırmacılar bu çalışmalarında o bireyin belli bir olgu, durum veya olaya ilişkin kişisel deneyimlerini derinlemesine analiz ederler. Bu çalışmada ise dört çocuk annesi, bir eş ve bunun yanı sıra bir ön lisans çocuk gelişimi öğrencisi olan Suriyeli (artık Türkiyeli, TC vatandaşı) Esma'nın yaşadığı kültürel etkileşimden Türkiye'deki eğitim sistemine dahil olma sürecindeki deneyimleri aktardığı kişisel hikayeler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu süreçte yaşadığı değişim belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Hikayesi

Esma'yla ilk olarak 2 yıl önce (2018 yılında) 2018-2019 eğitim öğretim yılının başında, Harran Üniversitesi Viranşehir Meslek Yüksekokulundaki odamda dönemle ilgili hazırlıklar yaparken kapımın çalmasıyla karşılaştık. Esma aslında öğrenci işlerini arıyormuş. Ancak tesadüfen benim odamın kapısını çalmıştı. Bana kayıt yapacaklarını ve evrakları nereye teslim etmeleri gerektiğini sordu. Tabi yaşça büyük olan Esma'yı yanında eşi ve iki çocuğuyla (*yanındaki kişilerin eşi ve çocukları olduğunu daha sonra öğrendim)* birlikte kapıda görünce kayıt yapacak kişinin kendisi olacağını düşünmemiştim. Herhalde kendi çocuğu ya da bir yakınını kaydetmeye gelmiştir diye düşündüm. Onunla biraz konuştuktan sonra kendi kaydını yapmaya geldiğini öğrenmiş oldum. Ona öğrenci işlerini bulması için yardımcı olduktan sonra tekrar odama geçtim. Kısa bir süre sonra yine odamın kapısı çalındı. Karşımda Esma, eşi ve iki çocuğu duruyordu tekrar. Bu sefer ders kaydını yapmak için geldiğini ve danışmanının da ben olduğunu söyledi. Ders kaydını yaparken Esma'nın Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) aracılığıyla üniversiteye kayıt yaptırdığını öğrendim. Oldukça neşeli ve heyecanlı görünüyordu. Aslında kayıt yapmaya gelene kadar da bir aksilik çıkacak, kaydı olmayacak diye çok endişelendiğini (farklı ama eğlenceli şivesiyle Türkçe-Arapça karışık olarak) belirtti. Fakat hem üniversite kaydını hem de ders seçimini tamamladıktan sonraki mutluluğu her yanından okunuyordu artık. Sonraki zamanlarda da Esma'yı hem derslerde hem ders dışında arkadaşlarıyla iletişiminde ve etkileşiminde gözlemleme fırsatım oldu. Zaten derslerle ilgili sürekli bir şeyler soruyor, Türkçeyi tam anlayamadığını ve bu konuda ona ve diğer arkadaşlarına yardımcı olunması gerektiğini de belirtiyordu. Hatta çoğu zaman ders esnasından bazı konuları tekrar anlatmamızı istiyordu. Ondaki bu merak ve heves diğer öğretim elemanı arkadaşlarımın da dikkatini çekmişti. Bu durumu araştırmanın ikinci ve üçüncü yazarları olan Veysel ve Mehmet arkadaşlarımla da paylaştıktan sonra Esmayla görüşmeler yapmaya karar verdim. Böylece bu araştırmanın hikayesi başlamış oldu.

Araştırmacıların Rolü

Gerek nicel gerekse nitel araştırmalarda araştırmacı rolünün araştırma üzerinde oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Özellikle nesnellik konusunda oldukça eleştirilere maruz kalan nitel çalışmalarda araştırmacı rolünün detaylı bir şekilde açıklanması çalışmanın hem geçerliği hem de güvenirliği hususunda önemli bir noktayı aydınlatmaktadır. Ayrıca nitel araştırma sürecinde araştırmacı veriyi toplayan, analiz eden ve yorumlayan tek araç olduğu için, araştırmacının hem kişilik özellikleri hem de araştırmacı olarak ön-deneyimleri elde edilecek verilerin niteliğini ve inandırıcılığını önemli ölçüde etkilemektedir (Saban ve Sarıçelik, 2018). Bu sebeple araştırmacıların rolünün ne olduğu açıklanmıştır.

Araştırmanın üç yazarı da doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma konusunda dersler alan kişilerdir. Bununla birlikte araştırmacılardan ilki bir devlet üniversitesinde öğretim elemanı, diğer ikisi de milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda yönetici ve öğretmen görev yapmaktadırlar. Araştırma fikri, ilk araştırmacının Esma'yla tanışması ve onu gözlemlemesi neticesinde ortaya çıkmıştır. Ancak diğer araştırmacılar bu fikrin uygulamaya geçmesi noktasında hem araştırma sürecinin planlanması ve görüşme sorularının oluşturulması hem de verilerin analizi sürecinde önemli katkılar sağlamıştır. İlk araştırmacı araştırmayla ilgili Esma'yla görüşmüş, bu hususta hem sözlü hem de yazılı olarak onay almıştır. Esma'nın uygun olduğu bir zaman görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her görüşmeden sonra görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya geçirilmiş ve sonraki görüşme için hazırlıklar yapılmıştır. Yazıya geçirilen bu dökümler üç araştırmacı tarafından da ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ayrıca görüşmeyi yapan araştırmacı, görüşme esnasında hem Esma'yla ilgili gözlemlerini hem de kendi duygu ve düşüncelerini yansıtan durumları not etmiştir.

Saban (2018)'ın dediği gibi gerçekte, bir araştırmacı olarak herkesin aktarılmaya değer bir hikâyesi vardır. Hikâyeler bazen başkaları aracılığıyla bazen de bireylerin bizzat kendileri tarafından öz-yansıtma yapılarak aktarılmaktadır. Bizde bu süreçte Esma'nın hikayesini nitel araştırma desenlerinde anlatı araştırması kapsamında aktarmaya çalıştık. Bu çalışmadaki rolümüz de Esma'nın hikayesini tüm gerçekliğiyle okuyuculara aktarabilmektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Esma'yla yapılan dizi yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler esnasında ses kayıt özelliği buluna bir cep telefonu ses kayıt cihazı olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmacı görüşme sürecine yönelik notlar da tutmuştur. Her görüşmenin ardından ses kayıtları ve görüşme notları temize geçirilip düzenlenmiştir. Daha sonra bu görüşme dökümleri üç araştırmacı tarafından da ayrı ayrı analiz edilerek bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Her görüşme analizinden sonra elde edilen veriler hakkında Esma'dan da sözlü geri bildirim alınmıştır. Yeterince açık veya net olmayan hususlarla ilgili yeni görüşmeler yapılmıştır. Esma'yla yapılan görüşmeler toplamda 101 dakika 49 saniye sürmüştür. Yapılan görüşmeler ve süreleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: *Görüşme Tarih Ve Süreleri*

Görüşme	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
1. Görüşme	17.06.2019	45 dk. 27 sn.
2. Görüşme	30.09.2019	38 dk. 12 sn.
3. Görüşme	15.10.2019	28 dk. 10 sn.

Esma'yla gerçekleştirilen görüşmelerde kendisine toplamda 12 adet açık-uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler belli bir kronolojik yapı içinde (olayların oluş sırasına göre) yeniden organize edilip (Ersoy ve Bozkurt, 2017) tematik analiz çerçevesinde bulgulara dönüştürülmüştür.

Bulgular

Kültürel etkileşim neticesinde Türk eğitim sistemine dâhil olan Suriyeli Esma'nın bu süreçteki bireysel ve sosyal deneyimlerine odaklanan bu çalışmada elde edilen veriler anlatı analizleri sonucunda dört ana tema ve üç alt tema altında organize edilmiştir. Ana temalar (1) Esma'nın özellikleri, (2) Esma'nın Türkiye'ye geliş süreci, (3) kültürel etkileşim sürecinde Esma'nın yaşadıkları ve (4) Esma'nın eğitim sürecine dahil olması ve deneyimleri şeklindedir. Alt temalar ise Esma'nın eğitim sürecine dahil olması teması altında yer alan (1) Eğitim sistemine katılma süreci (2) Eğitim sürecinde yaşanan zorluklar ve (3) Eğitimsel amaçları ve geleceğe yönelik hedefleri'dir.

1. Esmanın Özellikleri

Esma 41 yaşında ve dört çocuk annesi bir kadın. Aslen Suriyeli olan Esma 2002 yılından beridir Türkiye'de yaşıyor. Kendisi Suriye'nin Rasulayn (Şanlıurfa ilinin Ceylanpınar ilçesinin sınır komşusu) şehrinde doğmuş. İlk ve orta öğrenimini de burada tamamlamış. Daha sonra bir yükseköğretim kurumuna yerleşmeye hak kazanmış, ancak bazı problemlerden dolayı okulu bitirememiş. 2002 yılında ise Türkiye'ye gelin olarak gelmiş. Kendisi bu durumu şöyle dile getiriyor:

"……Ben orada ilkokulu, ortaokulu, liseyi de bitirdim, hatta ön lisans iktisat da kazandım. Üniversiteyi okuyacağım yer ailemden oldukça uzaktı. Okumaya da gittim ama bitiremedim. Zaten birkaç yıl sonra da buraya geldim."

Esma oldukça sempatik ve güler yüzlüydü. Bunu hem gözlemlerimde hem de görüşmeler esnasında oldukça net bir biçimde görebiliyordum. Türkiye'ye geliş sürecini ve eğitim sistemine dahil olma sürecini oldukça heyecanlı ve meraklı bir şekilde anlatıyordu.

"…..Görüşme için 41 yaşında, dört çocuk annesi ve aslen Suriyeli bir hanım vardı karşımda. Oldukça sempatik ve güler yüzlüydü. Sorduğum tüm soruları içtenlikle ve heyecanlı bir şekilde cevaplıyordu. Sorulara cevap verirken dili hala tam öğrenememesinden dolayı aksaklıklar oluyordu. Fakat yardımcı olmaya çalışıyordum…. (Araştırmacı yorumu)"

"…...Evli değildim zaten o zaman. Akraba olarak gelmişlerdi görmeye beni. Biz zaten normalde erkeklerin önüne de çok çıkmıyorduk. Ama çok terbiyeli oldukları için abim bir şey demedi. Dedi çay, kahve bir şeyler getirirsin sen de görürsün dedi. E işte ben de gördüm. Yani çok detaylara girmek istemiyorum. (gülüşmeler) Zaten bir iki gün kalıp üçüncü gün döndüler Türkiye'ye. Birkaç gün sonra telefon açtılar. İşte kızınızı istiyoruz filan. Biz de kısmet dedik….."

Esma'daki eğitim ve okuma aşkı konuşmalarından net bir şekilde anlaşılıyordu. Farklı alternatifler arama gibi girişimci bir özelliğe de sahipti. Ancak hem Türkiye'ye ilk geldiği yıllarda hem de eğitim sistemine dahil olduğu sonraki süreçte zorluklarla da karşılaşmış; ama bu zorluklar karşısında pes etmemiş. Özellikle farklı bir kültüre uyum gösterebilmek ve yeni bir dili konuşmak onu oldukça zorlamış.

"……En çok, okumayı sevdiğim için. Sonra kendi elimle, kendi çabamla bir şeyler kazanmak ve yapmak istiyorum…."

"…..Aslında ben ilk geldiğim zamanlarda buradaki eğitimi araştırmaya başladım. Benim lise diplomam da vardı. Ama benim evraklarımı kabul etmediler. Çünkü geçerlikleri yoktu. Ben de sonrasında 5 yıllık gelinken ilk olarak okuma yazma belgesi aldım. Sonra açık öğretim belgesi, ortaokul belgesi aldım. Sonra liseye kaydoldum. Hatta ilk sınavlarına da girdim. Ama küçük kızım doğunca devam edemedim. Liseyi bitirecektim açıktan. Sonra da üniversite sınavına girecektim. Fakat sonra Suriye'de savaş oldu. Buraya çok göç oldu. Suriyeli öğrencilere Suriye'deki diplomalarıyla burada kaydolabilecekleri imkanı sağlandı. Tabi ben bunları çok sonradan duydum. Bunu duyunca da çokkkk sevindim."

"….Şimdiden KPSS' ye hazırlık yapıyorum. Ayrıca ilahiyat'ı da bitiriyorum. Onun için de DHBT sınavı var, ona girecem. Onun sınavlarına girecem yani. Önce KPSS'ye girecem, sonra DHBT' ye girebiliyorsun. Eğer olursa Kuran kurslarında öğretmen olabilirim. Hatta eşim de diyor, istersen kreş açalım diyor. Bakalım belki öyle olabilir…."

"…..yabancı bir devlete gelmek, farklı bir kültüre alışmak daha zordu. Dillerini anlamıyordum. Dil bilmiyordum. Ne dediklerini anlamıyordum. Ama sonra çok çabaladım, eşim de ailesi de yardımcı oldu ve dili öğrendim…"

2. Esma'nın Türkiye'ye Geliş Süreci

Esma'nın Türkiye'ye geliş sürecinde birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Yapılan görüşme analizinde özellikle sınır ziyaretleri, akrabalık ilişkileri, Esma'nın dil öğrenme isteği, kültürel yapı gibi faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Aslında Esma'nın aile büyükleri ile eşinin aile büyükleri arasında bir akrabalık bağı bulunmakta. Ancak cumhuriyetin ilanından sonra sınırların değişmesiyle birlikte ailelerin bir kısmı Suriye, bir kısmı da Türkiye tarafında kalmış. Bu sebeple akrabalar arasına da mesafe girmiş. Ancak akrabalık ilişkileri bayram dönemlerindeki ziyaretlerle devam etmiş. Bu ziyaretler Esma'nın eşiyle tanışması ve Türkiye'ye gelmesinde oldukça etkili olmuş. Bu durum Esma tarafından şöyle ifade etmekte:

"…..O zaman kapılar, sınırlar açıktı. Sadece kimlikle bayramlarda pasaportsuz iki günlüğüne gelebiliyorduk. Benim kardeşim iki günlüğüne geldi buraya (Türkiye'ye). O zaman kayınbabamın (tabi o zaman daha evli değildik, benim kayınbabamda değildi) evine gelmiş. (Benim eşimin dedesi ile benim dedem amca çocuklarıymış, yine bir gün savaş zamanından sonra sınırlar çekilince biz o tarafta (Suriye) onlar bu tarafta kalmışlar.) Yani o zaman akraba olarak gelmiş. Kardeşim dönünce onlara siz de bir bayram gelin demiş ve öyle gelmişlerdi. Sonra bunlar bir gün ziyarete geldiler bize. Tabi ben ne için olduğunu bilmiyordum. Sonradan tekrar geldiler. O zaman eşimin geldiğini gördüm. (Meğer eşime iki üç yıldır kız arıyorlarmış, ama eşim çok utangaçtı, kendi önüne bakıyordu, namaz kıldığını gördüm.) Döndüler ikinci gün. Sonra tekrar haber verdiler. Kız istemek için geleceklerini söylediler. Kısmettir dedik, kabul ettik. Sonra 3 ay nişanlı kaldım, sonra da geldik buraya……"

Esma'nın Türkiye'ye gelişini etkileyen faktörlerden biri de yeni bir dil öğrenme isteğiymiş. Bununla birlikte kültürel olarak bazı benzer özelliklerin olması, özellikle eşinin inanç konusundaki hassasiyeti de onu eş olarak kabul etmesi ve Türkiye'ye gelmesinde etkili olmuş. Bu durum şu şekilde ifade edilmekte:

"…..Ben dil öğrenmek için her yere gitmek istiyordum. Daha evlenmeden önce Türkçeyi çok öğrenmek istiyordum. Gerçekten böyleydi, çok istiyordum Türkçeyi öğrenmeyi. Böyle yani. Dil öğrenmek için tabi. Bunlar da isteyince, baktım zaten namazında da bir insan, yani belli iyi bir insan olduğu, kabul ettim ben de…"

….Evliliği kabul etme sürecinde kültürel yapı (daha çok inanç faktörü ve dil öğrenme merakı) etkili oluyor. Erkek baskın bir aile yapısı var. Ama buna karşın, abisi böyle bir evlilik durumunda yaşayabileceği zorluklardan da bahsediyor (Araştırmacı yorumu)...

Esma, abisinin böyle bir evlilik neticesinde yaşayabileceği bazı zorluklardan da bahsetmiş ona. Ama Esma buna rağmen bu evliliği istediğini belirtmiş. Bu durum şu şekilde ifade ediliyor:

"….Abim bak bacım dedi. Bak bu sınırdır, yani önce vize vardır. Bir şey falan olsa ben hemen gelemiyorum. Gidip Halep'ten vize almam gerek. Aynı saatte aynı dakkada ben gelemem. İki gün sonra ancak. Ben olsun yine de dedim. Yani istiyorum.☺ (gülüşmeler) öyle vallah…."

Esma'nın isteme sürecinden sonra üç ay nişanlı kalır. Daha sonra evlenip Türkiye'ye gelir. Türkiye'ye gelir gelmez Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığını alır. Ayrıca Pasaportunu da bu şekilde çıkarır. Bu durum şu şekilde ifade ediliyor:

*"….Sonra üç ay nişanlı kaldık, sonra geldik buraya**.** Derken düğün falan…. O zaman nikah olduktan hemen bir gün sonra benim eşim gidip kimliğimi getirdi. Pasaportum için ise gidip Urfa'da başvuru yaptık…."*

3. Kültürel Etkileşim Sürecinde Esma'nın Yaşadıkları

Bireylerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri ortamlardan (özellikle de doğup büyüdükleri, tanıdıklarının olduğu ortamlar) ayrılıp farklı ve yabancı bir ortama geçmeleri zorluklar yaşamalarına sebep olabilmektedir. Özellikle kültürel açıdan farklılıkların olduğu ortam değişiklikleri çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek ise yeni ve farklı durumlara uyum sağlayabilmekle mümkün olabilmektedir. Ancak bu durum bireysel özelliklere bağlı olarak zaman alabilmektedir. Bu hususta Esma da, Türkiye'ye geldiği ilk zamanlarda birçok zorlukla karşılaşmış. Aile ve memleket hasreti, dil bilmeme, kendini net bir şekilde ifade edememe, konuşamama ve kültürel farklılıklar gibi nedenler onun zorluk yaşamasına ve kendini yalnız hissetmesine sebep olmuş. Ancak Esma hem azmi hem de eşinin desteğiyle kısa süre içerisinde bu zorlukların üstesinden gelebilmiş.

"…..İlk bir yıl hep ağlayarak geçiyordu günlerim. Çünkü ailemden çok uzaktım. Aslında Suriye'deyken ailemden uzakta liseyi okumuştum bir yıl. Uzaklığa alışmıştım. Ama yabancı bir devlete gelmek daha zordu. Dillerini anlamıyordum. Dil bilmiyordum. Ne dediklerini anlamıyordum. Benim hakkımda ne konuşuyorlardı acaba.… Adetlerimizle sizin Türkiye kültürü aynı değil. Onun için yani zorluk çektim…."

Esma'nın kültürel etkileşim sürecinde yaşadığı zorlukların başında dil bilmeme, konuşulanları anlayamaması gibi sebepler gelmekte. Ancak onun dil öğrenme konusundaki azmi ve istekliliği bu sorunu kısa bir sürede çözmesine yardımcı olmuş. Esma bu durum şu ifadelerle dile getiriyor:

"…..Eşim ve ailesi, kayınlarım bana çok yardımcı oldular. Dediler ki acele etme, yavaş yavaş öğrenirsin, biz sana öğretiriz. Ama ben yavaş yavaş değil, hemen öğrenmek istiyordum…."

"…..Birileri geldiği zaman hemen kalemimi ve defterimi alıyordum, ağızlarından çıkan kelimeleri, not ediyordum, soruyordum. Sonra kayınım işten geldiği zaman hemen onu tutuyordum, gündüz not ettiklerimi ona soruyordum. Beraber konuşuyorduk. Çıkardığım kelimeler doğru mu diye sürekli ona soruyordum. Sürekli onlarla uygulama, pratik yapıyordum. Kaynanamı tutuyordum, hadi ne konuşuyordunuz bana da anlat, ben de öğreneyim diyordum, bütün kelimeleri, her şeyi soruyordum…."

"…..Sonra, eltim geldi gelin olarak. Aynı evde beraber bir yıl kaldık. Ama o diğerleri gibi değildi, hiç Arapça bilmiyordu, hep Türkçe konuşuyordu. Ben de mecburen onunla Türkçe konuşmaya başladım. Bundan altı ay sonra da yavaş konuşmaya başladım…."

Esma, bu azmi ve ailesinin desteğiyle kısa süre içerisinde Türkçeyi konuşmaya başlamış. Hatta kendisindeki bu ilerlemeyi çevresindekiler de dile getiriyormuş. Ancak Esma, bunun yeterli olmadığını ve daha iyi konuşmak istediğini belirtmiş hep:

"….Bir ara ailemi Suriye'de ziyarete gittiğimde, bana oooo ne güzel Türkçe konuşmaya başlamışsın dediler. Ama ben yok, daha öğrenemedim diyordum. Bu daha birkaç kelimedir diyordum. Çünkü daha çok öğrenmek, daha seri konuşmak istiyordum…."

Esma, dil bilmeme sorununu kısa sürede çözüme kavuşturmuş. Ayrıca sonraki yıllarda ise daha seri konuşmaya başlamış. İlk çocuğuyla daha çok Arapça iletişim kurmuş. Fakat sonraki çocuklarında iletişim dili olarak daha çok Türkçeyi kullanmış. Bununla birlikte çocuklarının Arapçayı anladıklarını, ama sadece birinin konuşabildiğini belirtti. Bu durum Esma tarafından şu şekilde ifade ediliyor:

"…Çocuklarım olduğunda ben Türkçeyi artık konuşmaya başlamıştım. Türkçeyi çözmüştüm o zaman. Sürekli konuşmak istiyordum. Ama çocuklarımla Arapça da konuşuyordum. Eşim de onlarla Arapça konuş, çünkü sonra Türkçeyi öğrenecek diyordu. Ben de ilk çocuğumla, kızımla hep Arapça konuştum. Ama ikinci kızımda artık Türkçeyi daha ilerleteyim dedim. Etrafımdakiler artık Türkçeyi iyi bildiğimi görsünler istedim. Ve daha seri konuştum. Şu anda tüm çocuklarım Türkçeyi okuyup yazıyor ve çok iyi konuşuyorlar. Arapçayı ise sadece büyük kızım konuşup anlayabiliyor. Diğerleri ise anlıyor ama konuşamıyorlar…."

Esma'nın Türkiye'ye ilk geldiği yıllarda yaşadığı zorluklar kültürel etkileşimle birlikte zamanla azalmıştır. Özellikle dil öğrenmeyle birlikte diğer sorunların çözümü daha da kolaylaşmıştır. Bununla birlikte eşin ve ailenin desteği de diğer zorlukları aşmasını sağlamıştır.

"…..Başta çok üzülüyordum. Ama dil öğrenince, ve sonra çocuklarım da olunca artık alıştım…"

"….Eşimin ailesi, benim kayınvalidemle aynı evde yaşıyorduk. Bana hep yardımcı oluyordu. Ne istediğimi, nereye gitmek istediğimi hep soruyordu. Görümcelerimin her biri zaten başka bir şehirde. Hep, getirin onu gezdirelim, götürelim yabancılık çekmesin diyorlardı. Eşim de itiraz etmiyordu, nereye istiyorsan gidip gezebilirsin diyordu. Beni gezdiriyorlardı, inan ki yani günde iki üç defa beni akrabalarına götürüyorlardı. Sonra Mardin'e gittim bir kaç defa…İzmir'e gittik…yani öyle gezdirdiler. Yabancılık çekmeyeyim çok uğraştılar benimle..☺ (gülüşmeler) Zaten Türkçeyi öğrenince daha rahatladım."

4. Esma'nın Eğitim Sürecine Dahil Olması ve Deneyimleri

Esma'nın eğitim sürecine dahil olması ve deneyimleri teması altında yer alan bulgular (1) Eğitim sistemine katılma süreci (2) Eğitim süreci ve yaşanan zorluklar ile (3) Eğitimsel amaçları ve geleceğe yönelik hedefleri olmak üzere üç alt temada sunulmuştur.

4.1. Eğitim sistemine katılma süreci

Esma, Türkiye'ye geldiği ilk yıllarda, geldiği bu ülkenin eğitim sistemini merak etmiş ve bu eğitim sistemine dahil olmak için girişimlerde bulunmuştur. Ancak Suriye'de eğitimsel açıdan elde ettiği hiçbir derece (ilkokul, ortaokul, lise diplomaları) Türkiye'de denklik alamadığı için kabul edilmemiştir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Esma ilk olarak Halk Eğitim merkezlerindeki kurslara katılarak okuma yazma belgesini almaya hak kazanıyor. Sonrasında ise açıktan (yaygın eğitim) hem ortaokul hem de liseyi bitiriyor.

"…Evraklarımı kabul etmediler. Benim lise diplomam da vardı. Ama kabul etmediler. Çünkü geçerlikleri yoktu. Ben de beş yıllık gelinken ilk olarak okuma yazma belgesi aldım. Sonra açık öğretim belgesi, ortaokul belgesi aldım. Sonra liseye kaydoldum…. Sonra da üniversite sınavına girecektim…. "

Esma, Suriyeli öğrencilere sağlanan lise diplomasıyla (TÖMER belgesi, ilgili evrakların denkliği ve YÖS sınavı gibi şartların sağlanması koşuluyla) üniversiteye kayıt hakkı imkanından eşinin vasıtasıyla haberdar oluyor. Kendisi de bu imkandan faydalanarak üniversitelere başvuruda bulunuyor. Esma bu süreçte deneyimlediklerini şöyle aktarıyor:

"….Bu savaştan sonra Türkiye'ye gelen Suriyeli öğrencilere mesela hani YÖS sınavı mesela TÖMER sınavı gibi imkanlar sağladılar. Tabi ben bunları çok sonradan duydum. Bunları duyunca karar verdim bende bu imkandan faydalanıp okuyacam dedim…."

"…. Tüm bilgileri bulup başvuru yapmak istedim. Facebook'ta grup vardı Suriyeli öğrencilerin. Ben onlardan da çok şey öğrendim bu YÖS ve TÖMER hakkında. Sonra gidip belgelerimin (Suriye'deki eğitimiyle ilgili) denkliği yaptım Antep'te. Tabi eşim de benim için uğraştı. Böyle bir şeyler olduğunu ilk önce o bana söyledi. Sonra başvuru takvimlerini öğrendim."

Üniversiteye yerleşme sürecinde de oldukça hevesli ve heyecanlı olan Esma, Türkiye'nin neresinde olursa olsun okumak istediğini eşine belirtip ilk olarak Adıyaman Üniversitesine başvurmuş:

"….Adıyaman'a başvurdum önce, buradan çok uzakta olmasına rağmen bana yap, başvur dedi eşim. Ancak olmadı. Sonra Urfa açıldı. Bana yine eşim haber verdi buraya başvuralım diye. Sonra ben de ona git bi arkadaşını getir bu işlerden anlayan biri o benim başvurumu yapsın, belki biz daha önce yanlış yapmışız dedim. Bu sefer bu işleri bilen biri başvuru yapsın istedik….."

Bu süreçte de dil öğrenme konusunda olduğu gibi Esma'nın hem azmi hem de eşinin desteği oldukça belirleyici bir rol oynamış. Özellikle eşinin bu konudaki desteği takdire değer bir davranış olarak ifade edilmekte:

"….Suriye'de evli olmuş olsaydım bence olmazdı, üniversiteyi okuyamazdım yani. Ama benim eşim öyle değil, onun gibi yok kimse. Çok okumayı istemiş o da. Ama okuyamamış. Onun için bana çok destek oluyor….."

"….Eşi onun için çok çabalıyor, eşinin okuması için oldukça uğraşıyor. Tabi böyle bir çabanın altında belki de kendi eksikliğini eşi vasıtasıyla kapatmak istiyordu. Belki o da zamanın da çok istemiştir okumayı ama okuyamamıştır… (Araştırmacı yorumu)"

"….Sonra kazandığımı öğrenince çok sevindim. Kocam istersem AÖF'e de kaydımı yapabileceğimi söyledi. Ama ya ev ne olacak? diye de sordu. Tabi ben onu da yaparım dedim. Çok mutlu oldum. Allah ondan razı olsun…"

Esma Üniversiteyi kazandığını öğrendiğinde bir çocuk gibi sevindiğini belirtti. Bu durumu şöyle ifade ediyor:

"….Sonra sonuçlar açıklanınca bir görseniz nasıl sevindim. Çocuklarım şaşırdı, anne ne oluyor diye sordular. Çocuklarımı hepsini öptüm. Anneniz üniversite kazandı dedim. Nasıl sevindim bir bilseniz….Bu gün on sekiz yıl geldiğimden beri ilk defa böyle bir sevinç yani… Sonra eşime hemen Watsup'tan gönderdim. Bak kazandım dedim…."

4.2. Eğitim süreci ve yaşanan zorluklar

Esma üniversiteyi kazandıktan sonra üniversiteye kaydını yapmış. Bu süreçte uzun yıllardır istediği şeyi elde etmenin verdiği bir mutluluğu oldukça dolu dolu yaşamış. Ancak üniversitede derslerin başlamasıyla birlikte yaşadığı sevinçlerin yanı sıra bazı sıkıntılar da kendini göstermeye başlamış. Özellikle bazı olumsuz öğrenci tutumları, dersleri ve derslerde anlatılanları anlamada zorluklar, ailesine ve çocuklarına zaman ayıramama gibi durumlar ön plana çıkmıştır. Esma bu süreci ve yaşadığı zorlukları şöyle sıralıyor:

…İlk hafta!!! İnan ki o gece yattım yatmadım bilmiyorum. Öyle heyecanlıydım ki. Hazırlandım böyle geceden. Aynı çocuklar gibi.. Nasıl gidecem okula? Çantamı hazırladım. ☺ (gülüşmeler) Kalem, Çocuklar!!! kalem, kağıt dedim. Anne okula mı gidiyorsun yarın dediler? Evet dedim. İnan ki kalem, kağıt, silgiye kadar çocuklar birer tane verdiler bana. Sonra yok, ben yeni alacam dedim. Anne yarına idare et anne, alırsın sonra dediler. Öyle işte…

Esma, ilk hafta yaşadığı bu heyecan ve sevincin yanı sıra sonraki zamanlarda yaşadığı zorlukları ise şöyle ifade ediyor:

"…Ben ilk geldiğim zamanlar bazı kızlar (sınıftaki kız öğrenciler, diğer öğrencilerin kendisini sadece TÖMER ve YÖS'le üniversiteye kaydolmasına karşı tutumlarından şikayet ediyor.) siz nasıl girdiniz böyle, biz o kadar çalıştık, çaba gösterdik, sınava girdik ama siz böyle sınavsız girdiniz dediler. Bizi sanki yanlış bir şey yapmışız gibi suçladılar…."

"….Ama hepsi değil. Arkadaşlardan bazıları böyleydi. Çoğunluğu bize yardımcı olmaya çalışıyorlardı. Notlarını bizle paylaşıyorlardı. Bizim gibi konuşuyorlardı, bizle eğleniyorlardı, bize yardımcı oluyorlardı. Ama bazısı da kötüydü zaten. Biz de onlara yaklaşmadık zaten…."

"….Sınıfta bazen hocaların konuştuklarının anlattıklarını takip edemiyordum. Bize hızlı çok geliyordu. Zorlanıyordum o zaman.. Ama hocalar anlaşılmayan bir şey var mı diye sorduklarında zorlandığımızı söylediğimizde tekrar ediyorlardı. Zordu bunlar. Ama bize yardımcı oluyorlardı."

Esma'nın eğitim sürecinde okulda yaşadığı zorlukların dışında da bazı zorluk yaşamıştır. Bunları ise şu şekilde ifade ediyor:

"Evde zorluklar vardı. Evde vaktim yoktu. Derslere tam hazırlanamıyordum. Sınav zamanları gergin oluyorum, bazen bunun için çocuklarıma bile kızıyorum. Sabahları erken okula geliyordum. Okulda çalışırdım dersler başlayana kadar. Hem okul, hem AÖF hem de ev işleri çok zorluyordu beni. Sınavlar da çok zorlandım. Çünkü hep açıktan okumuştum. Ama yüz yüze daha zormuş. Ama çok şükür bitirmek üzereyim. Son dönemimiz kaldı."

4.3. Eğitimsel amaçlar ve geleceğe yönelik hedefler

Bu alt tema altında Esma'nın Üniversitede eğitim alma amacı, bu eğitim sürecinin kendisine katkıları ve geleceğe yönelik hedefleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Eğitim alma amacı kapsamında eğitim sevgisi/aşkı, kendini kanıtlama ve geliştirme isteği, ekonomik özgürlük, eşe/aileye destek olma ve çocuklarına model olma gibi olgular ortaya çıkmıştır. Esma bunları şu şekilde dile getirmektedir:

"….Okumayı çok sevdiğim için, bu bir. Kendimi geliştirmek istiyorum. Okudukça daha çok gelişirim. Ayaklarımın üstünde durmak istiyorum…..Bir de çocuklarıma örnek olmak istiyorum. Her şey bu dünyada oldukça zor bir yere gidiyor. Bu sebeple okuyup mezun olup bir iş bulabilirim diye düşünüyorum…. İnsanın kendi eliyle kazanacağı para çok kıymetli onun için. Ayrıca eşime yardımcı olmak istiyorum. Çocuklarım büyüyor masrafları artıyor, ona yardımcı olurum…."

"….İnsanın kendi ayakları üzerinde kalması ne kadar iyi. Yani kadın yalnız oturacak evde çocuk mı getirecek? Hayır!! Ayakta kalıp kendi çabasıyla kazanabilir. Parası da cebi de erkek gibi böyle dolu ola gerek ☺ (gülüşmeler)…."

Esma üniversiteye yerleşme ve öğrenim görme sürecinde oldukça zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Ancak bu eğitim sürecinin kendisine olan katkılarını ise şöyle ifade etmektedir:

"Mesela, bana en çok sosyalleşmeyi sağladı. Daha önce çok utanıyordum. Şimdi öyle değil. Arkadaşlarım arttı. Konuşmam düzeldi (önceden derste utanıyordu, daha az konuşuyordu, şu an da epey düzgün bir şekilde konuşuyor. A.Y). Arkadaşlarla rahatça konuşabiliyorum. Önceden yabancıların yanında pek konuşamıyordum. Görümcemin, kaynanamın, kocamın, çocuklarımın ve komşularımın yanında konuşuyordum sadece. Ama şimdi daha rahat konuşuyorum. Konuşmam, yazmam, okumam da çok gelişti bu sayede….."

Esma'nın eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmenin yanında ileriye yönelik de hedefleri bulunmaktadır. Bunları ise şu şekilde ifade etmiştir:

"…..Şimdiden KPSS'ye hazırlık yapıyorum. Ayrıca ilahiyat için DHBT sınavı var ona da girecem. Önce KPSS' ye sonra DHBT'ye girebiliyorsun. Eğer olursa Kuran kurslarında öğretmen olabilirim….."

"….Dün duydum mesela. Rasulayn'da oturuyordum daha önce, Ceylanpınar'ın hemen yanında. Şimdi oradan öğretmen ihtiyacı varmış oraya gidebilirim mesela…"

"….Düşük ücretli, az parayla bile olsa iş bulup çalışacam. Mutlaka bir iki yıl çalışacam. Böylece bu sürede kendimi daha da geliştirmiş olurum."

"….Tekrar YÖS'e girip İngilizce öğretmeni de olmak istiyorum. Kızımda bu bölümü okumak istiyor. Okumak için istiyorum. Ya ilahiyatta ya da çocuk gelişiminde bir iş bulurum. Hatta eşim istersen kreş açalım diyor. Bakalım durumum el verirse belki kreş de açarız…."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda hızlı değişim ve gelişmeler meydana gelmektedir. Bu hızlı değişim ve gelişmeler tüm dünyayı etkilediği gibi, dünyanın ana öznesi olan insanların da yaşamını oldukça etkilemektedir. Gerek savaş, doğal afet, göç ve salgın gibi faktörler, gerekse teknolojik araçlar aracılığıyla bireyler ve bireylerin içinde bulunduğu kültürler birbirileriyle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu durum bir zorunluluktan doğabileceği gibi gönüllülük esasıyla da ortaya çıkabilmektedir. Ancak önemli olan bu kültürel etkileşimin getireceği değişiklik ve yeniliklere hızlı bir şekilde adapte olabilmektedir. Kültürler arası etkileşimin hız kazandığı günümüzde bireyin içinde bulunduğu şartları ve bu süreçte deneyimlediklerini anlamak da bir o kadar önemlidir. Bu çerçevede yapılan bu çalışmada, bireyin kültürel etkileşim sürecinde deneyimlediklerini ve kültürel etkileşim süreciyle birlikte değişimini anlamak ve görebilmek amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda çalışmanın bulguları analiz edildiğinde;

Bireysel özellikler (Esma'nın özellikleri) kültürel etkileşim sürecinde yaşanan zorlukları aşmada ve uyum sağlamada önemli bir role sahiptir. Ayrıca kültürel etkileşimin yaşandığı çevredeki kişilerin tutumları ve davranışları (Esma'nı eşi ve yeni ailesi) da zorlukları aşmada ve uyum sağlamada önemli bir faktördür.

Kültürel etkileşim çeşitli şekillerde meydana gelebilmektedir. Çalışmamızdaki Esma'nın etkileşimi sınır ziyaretleri, akrabalık ilişkileri, Esma'nın dil öğrenme isteği, kültürel yapı, evlilik gibi faktörler aracılığıyla meydana gelmiştir.

Kültürel etkileşim sürecinde yaşanan zorluklar farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bu hususta çalışmamızdaki Esma'nın da, Türkiye'ye geldiği ilk zamanlarda birçok zorlukla karşılaştığı görülmüştür. Aile ve memleket hasreti, dil bilmeme, dilden kaynaklı kendini net bir şekilde ifade edememe, yalnızlık yaşama ve kültürel farklılıklar gibi olgular onun yaşadığı zorluklardır.

Bireylerin kültürel etkileşim sürecinde yaşadıkları, kişinin bireysel özellikleriyle de birleştiğinde beraberinde bir değişim ve dönüşümü kaçınılmaz kılmaktadır. Bu hususta Esma'nın Türkiye'deki eğitim sistemine dahil olması, bu eğitim sürecinde yaşadıkları, eğitim sürecinden beklentileri ve ileriye yönelik hedefler koyma noktasında ona önemli katkılar sunmuştur. Özellikle dile hâkim olma, kültürel adaptasyon ve sosyalleşme bu eğitim sürecinin Esma'ya sunmuş olduğu önemli katkılardır. Ekonomik özgürlük, kendini geliştirme, ileriye yönelik yeni hedefler belirleme, ailesine destek olma, çocuklarına örnek olma ve toplumsal cinsiyet rolünün dışına çıkma gibi olgular ise eğitimsel amaç ve hedefler noktasındaki katkılardır. Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden Anlatı Araştırması kapsamında yapılmıştır. Anlatı araştırmaları özü itibariyle tek katılımcılarla yapılmaktadır. Benzer çalışmalar fenomenoloji kapsamında geliştirilebilir.

Kültürel etkileşim kapsamında zorluklar yaşayan bireylerin devletler nezdinde belirlenip sağaltılması ve bu bireylere destek olma hususunda yeni mekanizmalar oluşturulabilir. Ayrıca var olan mekanizmalar daha işlevsel hale getirilebilir.

Kültürel adaptasyon konusunda oryantasyon programları ve çalışmaları kurumlar (okul, üniversite vb.) nezdinde geliştirilip gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Alakuş, A. O. (2004). Kültür kavramı tanımlamalarına ilişkin bir analiz. Milli Eğitim Dergisi, 164(8.4), 2019.

Boyraz, B. (2019). Türkiye'de kültürel etkileşim platformları olarak posta sanatı etkinlikleri. Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2), 1-19.

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim Ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 34: 27-40.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher, 19 (5), 2-14.

Duverger, M. (2004). Siyaset sosyolojisi. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Erden, M., & Akman, Y. (2002). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ersoy, A. & Bozkurt, M. (2017). Anlatı araştırması. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (ss. 237-277). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan.

Kaşıkcı, E. (2012). Batı trakya'da müziğin türk yunan kültürel etkileşimi bağlamında incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Edirne.

Küzeci, D. (2018). İlişkiler bağlamında dil, yazın, kültür, toplum ve eğitim. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (39), 109-124.

Nayır, F. & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 70, 769-779.

Pado, D. & Tezcan, L. (2018). Kültür ve kültür boyutlarının inovasyon kapasiteleri üzerine etkileri. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3 (1), 275-292.

Saban, A. & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük bir çocuğu anlamak: Bir anlatı araştırması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 6(1), 225-252.

Türkay, O. & Yalçın Kayıkcı, M. (2018). Tarhana tezgahlarından Çin malı tüccarlığına: Şirince'de turizmle ic ice gecen kültürleşme ve sosyo-kültürel dönüşüme bağlı sorunların analizi. Ege Akademik Barış Dergisi, 18 (4), 645-660.

Uygur, N. (1996). Kültür kavramı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Yetişkin Eğitiminde Katılım Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma

Melike Burcu Yılmaz, Giresun Üniversitesi, Türkiye, melikeburcuozgurol@gmail.com

Öz

Yetişkin Eğitiminde Katılım Ölçeği geliştirme süreci sonucunda güvenirlik ve geçerlik çalışmasının yapıldığı bu çalışma, 2018-2019 eğitim dönemi Giresun ili Halk Eğitim Merkezi (HEM) kursiyerlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, Yetişkin Eğitimine Katılım Ölçeğinin (YEKÖ) geliştirilmesini ve psikometrik özelliklerinin ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır Ölçek 46 maddeden oluşmaktadır ve dört ayrı alt boyutta hazırlanmıştır. Yetişkin Eğitimine Katılım Ölçeğinin (YEKÖ) geliştirilmesi kapsamında 46 maddelik bir ön form oluşturulmuştur. Yazılan maddeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yetişkin Eğitimine Katılım Ölçeği Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmeleri "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekte ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Analizlere başlamadan önce kayıp değerler, uç değerler ve örneklem büyüklüğünün uygunluğu varsayımı incelenmiştir. Uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle gruptan elde edilen veriler ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Puanların güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için kanıt kabul edilen güvenirlik katsayısı hesaplama yöntemi olan Cronbach Alpha ile ölçeğin toplam güvenirliğinin yanı sıra alt boyutlarında güvenirliği hesaplamıştır. Ölçeğin cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,914 ile 1'e oldukça yakın hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin iç tutarlılığının, maddelerinin birbiriyle olan ilişkisinin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Yetişkin Eğitimi, Güdülenme, Katılım*

Abstract

This study, in which the reliability and validity study was carried out as a result of the development process of the Adult Education Participation Scale, was carried out with the participation of the trainees of the Giresun City Public Education Center in the 2018-2019 academic year. The study is a descriptive study aiming to develop the Adult Education Participation Scale (YEKÖ) and to reveal its psychometric properties. The scale consists of 46 items and was prepared in four different sub-dimensions. A pre-form of 46 items was created within the scope of the development of the Adult Education Participation Scale (YEKÖ). Expert opinion was consulted for the items written. The Adult Education Participation Scale is a Likert type scale. The ratings of the scale are "I totally agree", "I agree", "Moderately agree", "I disagree" and "I totally disagree". There are no items in the scale that need reverse coding. Before starting the analysis, missing values, extreme values and the assumption of suitability of the sample size were examined. Outliers were excluded from the data set. In order to determine the construct validity of the developed scale, first, Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed with the data obtained from the group. Reliability of the scores Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated. The reliability coefficient calculation method, Cronbach Alpha, which is accepted as evidence for construct validity, was used to calculate the reliability in sub-dimensions as well as the total reliability of the scale. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be very close to one with 0.914. This situation proves that the internal consistency of the scale and the relationship between the items are high

Keywords: *Adult Education, Motivation, Participation*

Giriş

Hayat boyu öğrenme, modern toplumlarda yetişkinlerin istihdam edilebilirliğine, ekonomik büyümesine, kişisel gelişimine ve sosyal katılımına katkıda bulunabileceği için yetişkin dünyasında önemli bir rol oynar. Ayrıca hayat boyu öğreme ile kamu ve özel çalışma alanlarında daha fazla istihdam edilebilirlik, artan verimlilik ve daha iyi kalitede istihdam oluşurken; işsizlik yardımları, sosyal yardım ödemeleri ve erken emeklilik maaşları gibi alanlarda ise harcamaların azalması beklenmektedir. Üretime ve sosyal hayata daha yüksek vatandaş katılımı, daha iyi sağlık, daha düşük suçluluk oranı ve daha fazla bireysel refah ve tatmin sağlama gibi sosyal getirilerin artması ise ayrıca kazanımdır. Hayat boyu öğrenmeyi işlevsel hale getirebilmek için yapılması gerekenler pekçok ülkenin kendi kontrolündedir. Ülkeler gelişmişlik düzeylerine, toplumsal ihtiyaçlarına göre programlar geliştirirler. "Dünya Yetişkin Eğitimi Birliği"nin 1929'da Cambridge'de düzenlediği "Dünya Toplantısı" ilk uluslararası toplantı olmakla birlikte UNESCO'nun yetişkin eğitimi ile ilgili düzenlediği uluslararası toplantılar diğer taraftan OECD raporları bugün için genel anlamda ülklerin Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili politikalarını oluşturmaktadır (Ural, 2009). Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi eş değer kavramlar olamamakla birllikte birbirlerini tamamlayıcı nitelikler taşımaktadırlar. Yetişkin eğitmini doğru anlamak bu noktada önem arz etmektedir. Yetişkin eğitiminin temel amaçları uluslarası alanda benzer olmakla birlikte harket noktası ve çalışma tarzları farklılık içermektedir. Temelde yetişkin eğitimi, örgün öğretimin dışında kalanlar için girişilen sistemli, planlı, programlı etkinlikler bütünüdür (Bilir,2009) Bu bütünü anlamak için parçlarına da hakim olmak gerekmektedir. Bu parçalardan en önemlilerinden biri de yetişkinlerin hayat boyu öğrenmede katılım davranışlarıdır.

Yetişkin eğitiminde öğrenmeye katılımın, yetişkinlerin refahı ve ruh sağlığı üzerinde de olumlu bir etkisi vardır. Beklenen bu etkiye yönelik örnek araştırmalara bakılabilir. Örneğin; Dench & Regan (2000), 51-70 yaşlarındaki öğrencilerin beşte dördünün eğitimin kendine güven, yaşam doyumu ve başa çıkma kapasiteleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan benzer araştırmalarda göstermekedir ki eğitimli, aktif ve sağlıklı nüfuslar, deneyimleri, uzmanlıkları ve hizmetleri ile toplumun refahına katkıda bulunur (Merriam & Kee, 2014). Yetişkin eğitimi; Lizbon Stratejisinin, eğitimi Avrupa kalkınması için gerekli bir kaynak olarak tanımladığı 2001'den bu yana Avrupa gündeminde öncelikli bir konudur (Avrupa Komisyonu, 2001). Yetişkin eğitimi, yetkili makamların derece ve diplomalar verdiği, yapısal bir sistemde örgün eğitimi ifade eder, ancak aynı zamanda örgün eğitim kurumlarının sistemleri dışındaki örgütlü eğitime odaklanan yaygın eğitimi de içerir (Malcolm ve ark. 2003; Colley & ark., 2003). Bununla birlikte, politik söylem ve gerçeklik arasında bazı tutarsızlıklar vardır. Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında belirlenen% 12,5 oranındaki katılım oranı, 2010 yılı hedef yılı ile tam olarak elde edilememiştir. Son Avrupa politikası, 25 ila 64 yaş arasındaki tüm yetişkinlerin %15'ini 2020 yılına kadar en az bir öğrenme etkinliğine dahil etmeyi hedeflemektedir. Komisyonun 2009 verilerine göre kapsayıcı politika gündemine rağmen, çoğu Avrupalı yetişkin ilk eğitimini tamamladıktan sonra eğitime devam etmediği sonucuna varılmıştır (Boeren, 2011). Yetişkin eğitiminde katılım davranışlarının incelemesi bundan sora geliştirilecek olan plan, program ve politikalar için anlamlı olacaktır. Özellikle katılımın güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı ile belirlenmesi ilerleyen zamanlarda aracın tekrarlı kullanımı ile bir profil oluşturmada fayda sağlayacaktır. Bu araştırmada katılım davranışlarını güvenilir ve geçerli bir yolla belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yetişkinlerde Güdülenme

Yetişkinlerin eğitime katılımını etkileyen pek çok faktör vardır. Ajzen & Fishbein (2005), bir kişinin davranışının davranışsal tutumlarla ya da bir kişinin onay ve onaylanmamasına (olumlu veya olumsuz değerlendirme) yönelik bir eğilim olduğunu belirtmişlerdir. Bir kişinin belirli bir davranışa karşı tutumu ne kadar olumlu olursa, o kişinin belli bir harekete geçme isteği o kadar artar. Bununla birlikte, tutumlar ile tutarlı davranış arasındaki farklılıklar belirli engellerden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte, "Planlı Davranış" teorisine göre (Ajzen, 2011), tutumlar ile tutarlı davranış arasındaki farklılıklar belirli engellerden kaynaklanıyor olabilir. Davranışsal başarı güdülenmeye dayanmaktadır. Başarı niyetleri, insanların kendilerini ne kadar zorlamak istediklerini, eylemi gerçekleştirmek için ne kadar çaba göstermeyi planladıklarının belirtileridir. Ayrıca yetenek (davranış kontrolü - bireyin davranışını gerçekleştirme yeteneğine olan güveni) ve dış değişkenlerde güdülenmeyi ve başarıyı etkiler. Bir eğitim alma güdüsü, yetişkinlerin eğitime katılımına olumlu katkıda bulunur, ancak çok yönlüdür. Deckers (2005), güdülenmeyi "eyleme geçirilmek" veya "biliş, hissetmek ve eyleme geçmek" olarak tanımlamaktadır. Birçok insan eğitime katıldığını, çünkü yeni bir şeyler öğrenmek istediklerini, ancak çoğunluk (çevrelerindeki kişiler) katılacağı için katıldığını belirtiyorlar (İlleris, 2006). Carré'nin yetişkin eğitimi için güdülenme modeli iyi bilinmektedir. Katılım için bakıldığında bu model iki gruba ayrılır: İçsel ve dışsal. İçsel motifler arasında epistemik (bir memnuniyet kaynağı olarak öğrenme), sosyo-duygusal (sosyal temasları geliştirmek için) ve hedonik (alandan ve eğitim ortamında mevcut materyallerden alınan zevk) yer alır. Dışsal nedenler arasında ise; ekonomik faydalar, öngörülen (öğrenme etkinliği başkası tarafından sağlandığında), türev (tatsız faaliyetlerden kaçınmaya katılım), profesyonel-operasyonel (yetkinlikleri geliştirmek için, mesleki faaliyetler için bilgi veya beceriler geliştirmek), kişisel işlem (yetkinlikleri geliştirmek için) , iş dışındaki ve iş hayatı dışındaki aktiviteler için gerekli olan bilgi veya beceriler), mesleki (bir mesleğin elde edilmesi, korunması veya gelişmesi için gereken beceri veya sembolik tanıma talebi) ve kimliğe dayalı (kendi kimliğinin takdir edilmesi). Kısa eğitim kurslarında yetişkinlerle yapılan araştırmalara dayanarak, Carré iki farklı yetişkin grubunu tanımladı: Birincisi, esas olarak profesyonel-operasyonel güdüsü olan erkekler; diğer grup daha genç, daha az nitelikli (işsiz) ve çoğunlukla diğer tüm motivasyonlarda, özellikle de mesleki motivasyonda birinci gruptan daha yüksek puan alan kadın katılımcılardan oluşuyordu (Carré, 2000, 2001).

Yetişkin Eğitiminde Katılım

Araştırmalar yetişkin eğitimine katılma fırsatının, güdülenmedeki farklılıklar nedeniyle çeşitli gruplar arasında farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Eğitime katılım düzeyi gençlerde daha yüksektir, katılım hem iç hem de dış dış sebepleri olan istihdam edilmiş ve yüksek eğitimli bireylerde daha çok gözlenmektedir (Berker & Horn, 2003). Daha az nitelikli ve işsiz yetişkinlerin katılım düzeyi daha düşüktür, katılım için daha iyi bir iş bulmak gibi genellikle daha profesyonel nedenler vardır (Daehlen & Ure, 2009). Bazı araştırmalar, daha az nitelikli kişilerin de katılımın kendi özgüvenlerini geliştirdiğini ve yeni insanlarla tanışmalarını sağladığını göstermektedir (Valentine, 1990, Daehlen ve Ure, 2009; Kim & Merriam, 2004). Payne (2006) araştırmasına göre, yetişkin eğitiminde kadınlarda katılım erkeklere göre daha azdır. Yetişkin eğitimine katılımda yaş önemli bir faktördür. Yaşlı yetişkinler, eğitimden, mesleki gelişimine kadar avantajsızdırlar ve işverenlerinden daha az destek alırlar (Kyndt & diğerleri, 2011). Diğer çalışmalar, erkeklerin kadınlardan daha dış odaklı olduğunu göstermektedir (Tolbert & Moen, 1998). Ancak öğrenmeye karşı olumlu tutumlar oluştuğunda, bu tutumların eyleme dönüştürülmesini engelleyebilecek engeller vardır. Bu nedenle, eğitime yönelik yetişkin ilişkilerini anlamak için katılımın önündeki ana engelleri belirlemek önemlidir. İyi bilinen bir yaklaşım, Cross'un üç tür engeli tanımlayan modelidir (1981, 1992): Durumsal, isteğe bağlı ve kurumsal. Kurumsal engeller genellikle uygunsuz zamanlama gibi öğrenme kurumlarından kaynaklanır; yer; ilginç, pratik veya ilgili derslerin eksikliği; idari veya usule ilişkin konular; Programlar ve prosedürler vb. hakkında bilgi eksikliği (Cross, 1992). Eğilim engelleri, doğrudan öğrencilerin kendileri ve kontrol ettikleri konularla doğrudan ilişkiliyken, kurumsal ve durumsal engeller öğrencinin kişisel denetiminin dışındadır. Diğer araştırmalar, yetişkinlerin eğitime katılmamasının temel nedenlerinin zaman eksikliği, para eksikliği ve aile sorumlulukları olduğunu göstermektedir (Valentine, 1997, Merriam & Caffarella, 1999). Halen, yetişkin öğrenmesi için kritik bir zorluk, katılım ve iş piyasası ve toplumun talepleri için esnek hizmetler ve ilgili cevaplar sağlamadaki çok boyutlu engellerin üstesinden gelmektir. Yüksek kaliteli rehberlik ve değerlendirmeler sağlamak ve yaygın ve gayri resmi yetişkin öğreniminin etkili doğrulama ve tanıma mekanizmalarının uygulanması da en önemli önceliklerdir.

Yöntem

Bu araştırma Yetişkin Eğitimine Katılım Ölçeğinin (YEKÖ) geliştirilmesini ve psikometrik özelliklerinin ortaya konulmasını amaçlayan nicel araştırmalar kapsamında betimsel bir araştırmadır.

Katılımcılar

Çalışma kapsamında Halk Eğitim Merkezlerinde kursiyer olan katılımcılardan gönüllü olanlardan farklı yaş ve kurs grubundan 255 kişiye ulaşılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi bu gruba uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Yetişkin Eğitimine Katılım Ölçeğinin (YEKÖ) geliştirilmesi kapsamında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması ışığında, 46 maddelik bir ön form oluşturulmuştur. Yazılan maddeler için üç ölçme ve değerlendirme uzmanı, üç Türk dili uzmanı, iki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve bir yetişkin eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışma kapsamında geliştirilen Yetişkin Eğitimine Katılım Ölçeği Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmeleri "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekte ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Analizlere başlamadan önce kayıp değerler, uç değerler ve örneklem büyüklüğünün uygunluğu varsayımı incelenmiştir. Uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle gruptan elde edilen veriler ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Puanların güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini istatistiksel olarak tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmaktadır. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmaktadır. KMO katsayısı örneklemin büyüklüğünü test etmek için hesaplanmaktadır. Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemez (.90'larda mükemmel , .80'lerde çok iyi, .70'lerde ve. 60'larda vasat, .50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2005). Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması da beklenmektedir. Bu da Bartlett testiyle incelenmektedir. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun 0.50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Faktörlerin öz değerlerine ait saçılma diyagramı olan Scree Plot grafiği oluşturulan ölçeğin toplam faktör sayısının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Faktör analizi işleminde ölçek maddelerinin faktörlere atanması ya da ölçekten çıkarılması işlemlerinde faktör yükü değerlerine bakılmaktadır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Her bir maddenin faktör yükünün 0,30'dan küçük olduğu ya da söz konusu maddenin faktör yüklerinin iki farklı faktördeki değerlerinin farkının 0,10'dan küçük olması durumunda (binişiklik) madde ölçekten çıkarılarak analiz işlemine devam edilir.

Güvenirlik Analizi

Cronbach's alfa katsayısının 0-1 arasında değiştiği, değerlendirme kriterlerine göre "0.00 < 0.40 ise ölçek güvenilir değil, 0.40 < 0.60 ise ölçek düşük güvenirlikte, 0.60 < 0.80 ise ölçek oldukça güvenilir ve 0.80 < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek" olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2005). Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

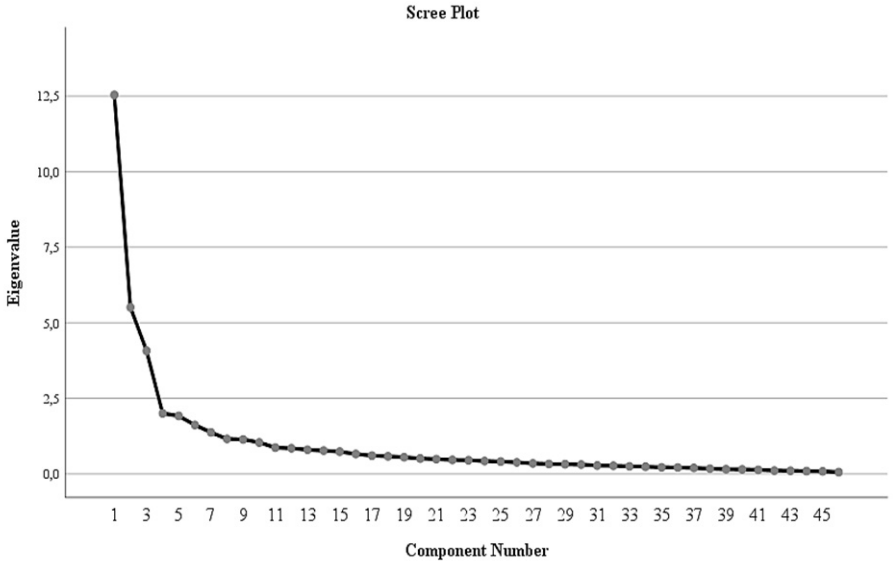
Tablo 1.

Katılım Davranışı Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO ve Bartlet		
Kaiser-Meyer-Olkin	0,885	
Bartlett Küresellik Testi	X2	7445,053
	p	0,000

Katılım Davranışı ölçeğinin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları tabloda verilmiştir. Analiz sonucuna göre KMO değeri 0,500'den büyük ve Bartlett X2 testi anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Bu değerler, veri setinin örneklem büyüklüğü açısından uygun olduğunu ve bu veriler kullanılarak faktörleştirme yapılabileceğini göstermektedir. Buna göre ölçek faktör analizine uygundur.

Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi seçilmiştir. Faktör sayısına karar verirken her bir bileşenin toplam varyansa yaptığı katkılar değerlendirilmiştir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği de incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Tablo 2.

Katılım Davranışı Ölçeğinin Maddelerinin Faktör Dağılımı ve Güvenilirliği

Faktör	Madde	Faktör Yükü	Açıklanan Varyans Oranı	Cronbach's Alpha
Aile ve Arkadaş Çevresine Uyum	Ailemin onayını almak	0,887	18,419	0,926
	Arkadaşlarım içerisinde saygınlığımı arttırmak	0,882		
	Aile ortamında saygınlığımı arttırmak	0,880		
	Arkadaşlarımın onayını almak	0,840		
	Aile bireylerine örnek olmak	0,705		
	Saygı duyduğum tanıdıklarımın tavsiyelerine uymak	0,687		
	Arkadaşlarıma örnek olmak	0,686		
	Güvendiğim insanların önerilerine uymak	0,684		
	Kurslara katılan, eskiden tanıdığımın arkadaşlarımın yanında olmak	0,640		
Kendini Geliştirme	İleride yapabileceklerimin farkına varmak	0,747	17,713	0,890
	İlgi duyduğum alanlardaki yenilikleri takip etmek	0,737		
	İlgili olduğum bir konuda kendimi geliştirmek	0,728		
	Güçlü ve zayıf yönlerimi keşfetmek	0,711		
	Farklı bir bakış açısı kazanmak	0,686		
	Zamanımı faydalı geçirmek	0,684		
	Kısa sürede daha çok bilgi sahibi olmak	0,675		
	Öğrenebildiğimi görmek	0,671		
	Bilgi edinmenin yol ve yöntemlerini öğrenmek	0,666		
	Kurs ortamında olumlu bir atmosfer (ortama) dahil olmak	0,658		
	Kültür düzeyimi yükseltmek	0,600		
	Diğer kursiyerlerin proje ve düşüncelerinden faydalanmak	0,447		
Mesleki Gelişim ve İş Ortamına Uyum	Sahip olduğum mesleğimde ekonomik ilerleme sağlamak	0,871	14,794	0,885
	Sahip olduğum mesleğimde ilerleme sağlamak	0,864		
	Mesleğimde benden beklenilenleri daha iyi yerine getirebilmek	0,849		
	Mesleki rekabet ortamında galip olmak	0,765		
	İş arkadaşlarıma örnek olmak	0,714		
	İş arkadaşlarımın arasında saygınlığımı arttırmak	0,668		
	Yeni bir meslek sahibi olabilmek	0,532		
	Yaptığım meslekten farklı bir mesleğe geçmek	0,517		
Yaşanılan Çevreye Uyum	Yurttaşlık görevlerimi daha iyi yerine getirmek	0,819	8,036	0,834
	Yaşadığım topluma faydalı olmak	0,775		
	Toplumsal sorunlarda çözüm üretebilmek	0,772		
	Yaşadığım çevrede örnek vatandaş olarak algılanmak	0,504		
Katılım Davranışı			58,962	0,914

Analiz sonucunda 6. 8. 10. 18. 25. 27. 28. 29. 30. 31. 36. 41. 46. maddeler düşük faktör yükü, binişiklilik nedeniyle çıkarılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, Aile ve Arkadaş Çevresine Uyum boyutu faktör yükleri 0,887-0,640 arasında değişen 9 maddeden oluşmaktadır. Faktörün açıklanan varyans oranı 18,419, güvenilirlik katsayısı 0,926'dır. Buna göre faktörün güvenilirliği çok yüksektir. Kendini Geliştirme boyutu faktör yükleri 0,747-0,447 arasında değişen 12 maddeden oluşmaktadır. Faktörün açıklanan varyans oranı 17,713, güvenilirlik katsayısı 0,890'dır. Buna göre faktörün güvenilirliği çok yüksektir. Mesleki Gelişim ve İş Ortamına Uyum boyutu faktör yükleri 0,871-0,517 arasında değişen 8 maddeden oluşmaktadır. Faktörün açıklanan varyans oranı 14,794, güvenilirlik katsayısı 0,885'tir. Buna göre faktörün güvenilirliği çok yüksektir. Yaşanılan Çevreye Uyum boyutu faktör yükleri 0,819-0,504 arasında değişen 4 maddeden oluşmaktadır. Faktörün açıklanan varyans oranı 8,036, güvenilirlik katsayısı 0,834'tür. Buna göre faktörün güvenilirliği çok yüksektir. Ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı 58,962, güvenilirlik katsayısı 0,914'tür.

Tablo 3.

Katılım Davranışı Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonları ve Güvenilirlikleri

Soru no	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
M1	113,04	428,02	0,488	0,912
M2	113,77	435,39	0,419	0,913
M3	113,76	430,37	0,492	0,912
M4	113,55	430,70	0,441	0,913
M5	113,44	432,56	0,399	0,914
M7	113,61	429,89	0,460	0,913
M9	113,35	429,50	0,463	0,912
M11	113,18	431,28	0,454	0,913
A1	112,68	432,40	0,483	0,912
A2	113,31	438,48	0,333	0,915
A3	112,76	427,50	0,590	0,910
A4	112,90	426,77	0,588	0,910
A5	112,79	426,22	0,621	0,910
A6	113,08	432,86	0,499	0,912
A8	112,50	430,09	0,623	0,910
A9	112,59	429,10	0,644	0,910
A10	112,39	431,87	0,558	0,911
Y1	111,98	440,80	0,514	0,912
Y2	112,39	435,55	0,532	0,911
Y3	112,55	436,15	0,494	0,912
Y5	112,40	430,65	0,593	0,910
K2	111,52	454,12	0,293	0,914
K3	111,84	447,14	0,400	0,913
K4	112,02	449,33	0,316	0,914
K5	111,98	442,06	0,509	0,912
K7	111,75	445,31	0,472	0,912
K8	111,90	441,16	0,530	0,912
K9	111,72	447,77	0,387	0,913
K10	112,51	440,62	0,361	0,914
K12	112,00	441,43	0,501	0,912
K13	111,94	439,28	0,557	0,911
K14	111,62	447,53	0,455	0,913
K15	111,68	443,58	0,561	0,912

Faktör analizi sonucunda belirlenen maddelerin madde toplam korelasyon ve güvenilirlik sonuçları tabloda verilmiştir. Güvenilirliği düşüren madde bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Halk Eğitim Merkezi kursiyerlerinin katılım davranışlarına yönelik durumlarını farklı yönleriyle ele almak için kanıtlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla katılımın farklı boyutlarıyla ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan "Yetişkin Eğitiminde Katılım" ölçeği geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, ölçeğin güvenirlik ve geçerliğinin yüksek düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın taraması sonucunda madde yazımı dört alt boyutla hazırlanmış ve beklenen şekilde maddelerin bu boyutlara uygun oldukları gözlenmiştir. Yapılan analizlerde KMO değeri 0,885 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0,50'den düşük olması hâlinde faktör analizine devam edilemeyeceği ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Ayrıca verilerin, çalışma grubunun büyüklüğü açısından faktör analizi için uygun olup olmadığını göstermektedir (Şencan, 2005). Verilerin uygun olduğuna karar verebilmek için KMO değerinin 0,50'den yüksek olmasının yanı sıra Bartlett testinin de anlamlı çıkması koşulu gereklidir (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada, Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Bu değer, örneklem büyüklüğünün veri analizi için mükemmel olduğunu göstermektedir. Çünkü KMO değerinin 0,50'den düşük olması hâlinde bundan sonra yapılması planlanan, ölçeğin kullanılacağı araştırmalarda maddelerin toplamından elde edilen katılım boyutuyla inceleme yapılacağı gibi aynı zamanda alt boyutların kendi toplamından da elde edilen değerlerle karşılaştırma yapılması mümkün olmaktadır. En yüksek açıklanan faktör yükü ve açıklanan varyans; "Aile ve Arkadaş Çevresine Uyum" alt boyutundaki 9 madde de yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla 12 madde ile "Kendini Geliştirme" alt boyutu, 8 madde ile "Mesleki Gelişim ve İş Ortamına Uyum" ve 4 madde ile "Yaşanılan Çevreye Uyum" boyutlarındadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 46 maddelik ölçekten binişiklik nedeniyle 13 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı 58,962, güvenilirlik katsayısı 0,914'tür. Bu durum ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik düzeyinin oldukça yüksek olduğunu kanıtlamaktadır.

Çocuk için eğitim temelde daha sonraki yaşamamda yararlı olabilecek bilgi ve beceriler biriktirilmesi süreciyken öte yandan yetişkinlerde bu durum karşılaştıkları yaşam sorunlarıyla baş edebilme yetisini geliştirme sürecidir (Ural, 2009). Yaşam sorunlarıyla baş edebilmek için sağlanan güdü sonucunda yetişkinlerin katılım davranışları şekillenmektedir. Aile ve arkadaşlara uyum, kendini geliştirme, mesleki gelişim açısından kişilerin gösterdikleri katılım yetişkinlerin kendi yaşamları için seçtikleri yaşam sorunlarıyla baş etmek ve beceri kazanmada istekli olduklarını göstermektedir. Yetişkin insanın problem odaklı ve ihtiyaçlarına dayalı oluşturduğu öğrenme hedeflerinin devamlılığında katılım davranışlarının büyük bir önemi vardır. Katılımı anlamak için geliştirilen bir ölçeğin bu davranışları anlamlandırmada faydası olacağı düşünülebilir.

Kaynakça

Ajzen I. ve Fishbein M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In: D.Albarracín, B. T. Johnson ve M. P. Zanna (Eds.). The handbook of attitudes (173-221).

Ajzen I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. Psychol. Health 26(9):1113-1127.

Berker A. & Horn L. (2003). Work first, study second: Adult undergraduates who combine employment and postsecondary enrolment. Washington, DC: U.S. Department of Education National Centre for Education Statistics.

Bilir, M. (2009) Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. In A. Yıldız& M. Uysal (Eds), *Yetişkin eğitimi* (ss. 26-80). Ankara:Kalkedon

Boeren E. (2011). Profiles and motives of adults in continuing higher education. Eur. J. Higher Educ. 1(2-3):179-191.

Boeren, E. (2009). Adult education participation: the Matthew principle. Filosofija, Sociologija, 20(2), 70-77.

Büyüköztürk Ş. (2014) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. (Genişletilmiş 20. bs) Ankara: Pegem Akademi

Carré P. (2000). Motivation in adult education: from engagement to performance. Vancouver, British Columbia: University of British Columbia, Department of Educational Studies.

Carré P. (2001). De la motivation à la formation. Paris: L" Harmattan.

Colley H., Hodkinson P. ve Malcolm J. (2003). Informality and formality in learning: A report forthe Learning and Skills Research Centre, London: The Learning ve Skills Research Centre.

Cross K. P. (1992). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey –Bass.

Cross K. P. (1981). Adults as learners. San Francisco: Jossey-Bass.

Çokluk Ö, Şekercioğlu G, Büyüköztürk Ş.(2010) Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları. (1. bs) Ankara: Pegem Akademi

Daehlen M. & Ure O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: Does their motivation differ from other learners? Int. J. Lifelong Educ. 68(5):661-674.

Deckers L. (2005). Motivation: Biological, psychological and environmental (2nd ed.). Boston: Pearson.

Dench S. & Regan J. (2000). Learning in later life: Motivation and impact. Research Report RR183, London: Department for Education and Employment.

European Commission (2001). Lisbon Strategy. Brussels. European Commission. Brussels, 21.11.2001, COM, 678 final

Illeris K. (2006). Lifelong learning and the low skilled. J. Lifelong Educ. 25(1):15-28.

Kim A. & Merriam S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. Educ. Gerontol. 30: 441- 455.

Kyndt E., Michielsen M., Van Nooten L., Nijs S. & Baert H. (2011). Learning in the second half of the career: Stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. Int. J. Lifelong Educ. 30(5):681-699.

Malcolm J., Hodkinson Ph. & Colley H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. Journal of Workplace Learning Kitiashvili and Tasker 21 15(7-8): 313 318.

Merriam S. B. & Caffarella R. S. (1999). Learning in adulthood: A comprehensive guide. (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam S. B.& Kee Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. Adult Education Quarterly 64(2):128-144.

Payne J. (2006). The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning. J. Lifelong Educ. 25(5):477-506.

Rubenson, K, Desjardins, R., & Yoon, E. (2007). Adult learning in Canada: A comparative Perspective. Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey.: Statistics Canada: Ottawa

Valentine T. (1990). What motivates adults to participate in the Federal Adult Basic Education Program? Research on adult basic education. Number 1/Series 3. Des Moines: Iowa State Department of Education.

Şencan H. (2005) Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. (1. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (2. bs). Ankara: Nobel Yayınları.

Tolbert, P. S., & Moen, P. (1998). Men's and women's definitions of "good" jobs: Similarities and differences by age and across time. Work and occupations, 25(2), 168-194.

Ural, O. (2009) Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimi. In A. Yıldız& M. Uysal (Eds), *Yetişkin eğitimi* (ss. 162-177). Ankara:Kalkedon

Yıldız & Uysal (2009) Yetişkin Eğitimi, Ankara: Kalkedon Yayınları

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Kapsamında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Aydın Zor, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, zoraydin@gmail.com

Yasemin Kayabaşı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, kayabasiyasemin@gmail.com

Öz

İnteraktif/Etkileşimli tasarım, kullanıcı ile sistem arasında gerçekleşen bilgi alışverişi ile insan ve teknoloji arasındaki etkileşimi sağlayan, kullanıcı odaklı bir tasarım alanıdır. Bu tasarım alanı kapsamında yazılan lisansüstü tezler incelenerek oluşturulan bir durum tespiti çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı interaktif/etkileşimli tasarım konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin sayısal tespitini yapmak; tezlerin karakteristik özellikleri, özet içeriği, konu dağılımı, araştırma yöntemi, veri toplama ve analiz teknikleri açısından değerlendirmektir. Bu tespit ışığında araştırmanın bilimsel alana katkı sunması, toplumsal fayda sağlaması, alandaki araştırmacılara önemli bir referans kaynağı olması ve kendinden sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutması bakımından önemlidir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu interaktif/etkileşimli tasarım ile ilgili üniversitelerin Güzel Sanatlar Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yer alan Grafik, Grafik Tasarım, Sanat ve Tasarım, İletişim ve Tasarım, Tasarım Kültürü ve Yeni Medya Anasanat dallarında 2002'den Ağustos 2020'ye kadar yapılan lisansüstü tezlerden oluşmaktadır. Verilere Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. Bu aşamada tezler konularına göre sınıflandırılmış, kodlanmış, elde edilen veriler sayısal değerlere dönüştürülüp, analiz edilerek çalışmanın raporu oluşturulmuştur. İzlenen bu aşamalardan dolayı içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Sonuç olarak interaktif/etkileşimli tasarım alanında üretilen lisansüstü çalışmalarda çoğunlukla interaktif/etkileşimli e-kitap tasarımı ve interaktif/etkileşimli arayüz tasarımı üzerinde durulmuştur. Ayrıca interaktif/etkileşimli infografik, interaktif/etkileşimli afiş, interaktif/etkileşimli çokluortam cd, interaktif/etkileşimli bilgilendirme, interaktif/etkileşimli ders kaynağı, interaktif/etkileşimli e-dergi, interaktif/etkileşimli e-yayın, interaktif/etkileşimli kullanım kılavuzu, interaktif/etkileşimli görsel öyküleme, interaktif/etkileşimli grafik roman, interaktif/etkileşimli açık hava reklamcılığı, interaktif/etkileşimli alanlar (müze) ve interaktif/etkileşimli mobil uygulama analizi konularında interaktif/etkileşimli tasarım çalışmaları yapılmıştır. Araştırmalar ağırlıklı olarak uygulama tasarımı ve tasarım analizi üzerine yapılmış çalışmalardır. Bu araştırmalar kapsamında interaktif/etkileşimli tasarım alanı ile ilgili alana ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Etkileşim, İnteraktif/Etkileşimli, İnteraktif/Etkileşimli Tasarım, Lisansüstü Tezler, İçerik Analizi*

Abstract

Interactive design is a user-centered design profession, which enables the information exchange between the user and the system, and creates interaction between human and technology. This is an assessment study, carried out by examining postgraduate disertations written in the field of design. The purpose of this study is to determine the quantity of the postgraduate dissertations written in the field of design and to evaluate the dissertations in terms of characteristic features, summary content, distribution of subjects, research method, data gathering and analysis techniques. In the light of this determination, it is crucial that this study contribute to the scientific field, provide social benefit, be an important reference point for the researchers in this field and shed light on the studies that follow. The study has been designed in the form of case study, one of the qualitative research patterns. Study group is made up of the postgraduate dissertations carried out between 2002 and 2020 in the Graphic, Graphic Design, Art and Design, Communication and Design, Design Culture and New Media Art Major departments of the related universities' Graduate School of Fine Arts and Institute of Social Sciences.

The data has been obtained through the Council of Higher Education National Dissertation Center database and universities' accessible systems. In this phase, dissertations have been classified in accordance with their subjects, they have been coded, the data gathered has been converted into numerical values and study report has been created through examination. Because of these phases that have been followed, content analysis method has been applied. As a result, in the postgraduate studies that have been carried out in the field of interaction design, mostly interactive e-book design and interactive interface design have been emphasized. Also, in interactive infographic, interactive poster, interactive multimedia cd, interactive briefing, interactive lesson sources, interactive e-journal, interactive e-publishing, interactive user guide, interactive visual narration, interactive graphic novel, interactive outdoor advertising, interactive areas (museum), interactive mobile application analysis areas, interactive design studies were carried out. Studies are mostly the studies carried out on the application design and design analysis. Within the scope of the studies, advises were provided for the field and the researchers related to interactive design field.

Keywords: *Interaction, Interactive, Interactive Design, Postgraduate Dissertations, Content Analysis.*

Giriş

Bilgi teknolojilerindeki hızlı değişim ile birlikte, günümüz iletişim ve bilgi aktarım biçimlerini değişikliğe uğratmıştır. Bu iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasına ve yaygınlaşmasına elektronik ortam öncülük etmektedir. Geleneksel kitle iletişim biçimlerinde olduğu gibi içeriği pasif olarak takip eden kitlenin, dijital ortamda geri bildirim kanallarının sayısallaşması, esnekleşmesi ve çeşitlenmesi sayesinde iletişim sürecine artık etkin olarak katılabilmekte yani 'etkileşimli' iletişim kurabilir duruma gelmiştir (Baştan, 2009). Yani interaktif tasarım geleneksel medyayı zenginleştirir ve genişletir. Kullanıcılara; teknoloji ile olan iletişimleri sırasında paylaşma, yorum yapma ve içerikle etkileşime girme olanakları sunmaktadır. Ayrıca iletişim teknolojilerinde bilgisayarlı sistem ve uygulamaların bir arada kullanılması interaktif tasarımı iletişim alanında giderek daha çok kullanılan bir kavram haline getirmiştir. İnteraktif tasarımın evrensel nitelikte bir boyutunun olması, bu kavramı daha geniş bir perspektifte ele almamızı sağlamaktadır.

Bu kavramları tanımlamak gerekirse; İki ya da daha fazla kişinin veya nesnenin birbirleriyle iletişime geçmesi sonucu oluşan bilgi alışverişi etkileşim olarak tanımlanır (Cambridge Dictionary, 2019). Sankur'a göre interaktif/etkileşim (interaction), iki ayrı etkenin, incelenmekte olan bir karakteristik üzerine birlikte yaptıkları etki ile nesneler, parçalar ya da sistemler arasındaki karşılıklı kuvvet ve etkilerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Etkileşimli (interactive) terimi, insanın aktif bir biçimde etkileştiği, insandan girdi kabul eden insan makine arayüzüne ilişkin olan, örneğin; etkileşimli grafik ekran gibi, etkileşimlilik (interactivity) ise kullanıcının bir programla etkileşerek programın akışına müdahale edebilmesi özelliği olarak tanımlanmaktadır (Sankur, 2008).

İnteraktif tasarım, kullanıcı ile sistem arasında gerçekleşen bilgi alışverişi ile insan ve teknoloji arasındaki etkileşimi sağlayan, kullanıcı odaklı bir tasarım alanıdır. Ayrıca interaktif tasarım sürekli gelişen bir alan olmasından dolayı çoklu beceri gerektiren bir tasarım ortamıdır. Bu durumda interaktif tasarım süreci içerisinde tasarımcının, kavram geliştirme, dijital animasyon, dijital video, dijital ses, dijital imaj, dijital fotoğraf geliştirme, etkileşim tasarlama, programlama yapma, çoklu ortam projesi geliştirme gibi çok yönlü kimlikleri olması gerekmektedir (Bedir Erişti, 2018). Görsel tasarım, görsel iletişim tasarımı, kullanıcı odaklı tasarım, etkileşim tasarımı, dijital içerik tasarımı, bilgi tasarımı, teknoloji tasarımı, kullanılabilirlik odaklı içerikler, programlama gibi birçok bileşeni içeren disiplinlerarası bir süreç olan interaktif tasarım platformları, web tabanlı uygulamalar, mobil aplikasyonlar, kullanıcı odaklı çözümler içeren görsel içerik tasarımları, kullanıcı deneyimi yapılandıran dijital ürünler ve arayüzler, kullanıcı merkezli dijital iletişim projeleri şeklinde gelişerek çeşitlenmektedir (Bedir Erişti, 2018). Sürekli gelişmekte olan bu alanın, araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığını incelemek için bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Türkiye'de farklı bir çok alanda bilimsel araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. İlgili alanyazın taramalarında "İnteraktif/Etkileşimli Tasarım" alanında içerik analizi ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu anlamda çalışmanın yapılmasına karar verilmiş olup lisansüstü tezleri; genel karakteristik özellikleri, özet içerikleri, konu alanları, yöntemi, veri toplama ve veri analiz teknikleri açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, interaktif/etkileşimli tasarım alanında yazılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenlere göre analizi yapılarak kendinden sonra yapılacak içerik analizi çalışmalarına bir bakış açısı getirmek ve interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki çalışmalara katkıda bulunmaktır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "İnteraktif/Etkileşimli tasarım alanında 2002-Ağustos 2020 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından dağılımı ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu ana problem ışığında ve amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. 2002-Ağustos 2020 yılları arasında interaktif/etkileşimli tasarım alanında yapılan lisansüstü tezlerin;

1. Genel karakteristik özellikleri nelerdir?
2. Özet içeriklerine ilişkin dağılımı nasıldır?
3. Konularına göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Veri toplama ve analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alandaki araştırmacılara önemli bir referans kaynağı olması bakımından ve bilimsel alana katkı sunması açısından önemlidir. Buna ek olarak interaktif/etkileşimli tasarım alanında yürütülen lisansüstü çalışmalara ilişkin genel durumunun analizi yapılarak, alanın gelişim sürecine ve alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkı sağlaması açısından da önemlidir.

Yöntem

Bu bölümde kullanılan araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama aracı ve elde edilen verilerin analizlerine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin mevcut durumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amaçlandığından içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

İçerik analizi, metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden kuramsal sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniğidir (Cohen, Manion ve Marrison, 2007). Ayrıca elde edilen metnin ve dokümanın içeriğini tablo ve çizelgelere dönüştürülerek karşılaştırma yapabilme imkânı sağlamaktadır. İçerik analizlerinde yapılan kodlamalarda, araştırma sorularına göre sıklık, yoğunluk ve alan gibi özellikler belirlenmektedir (Neuman, 2016). İçerik analizi belirli bir sistemde yürütülmesi gereken bir yöntemdir. Baş ve Akturan (2008)'a göre içerik analizi aşamaları;

Dokümanlara Ulaşma: İnteraktif/Etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezler, YÖK tez arama merkezinden erişilmiştir.

Dokümanların Orijinalliğinin Kontrol Edilmesi: İnteraktif/Etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezler, YÖK tez arama merkezinden erişime ulaşıldığı için kontrol sağlanmıştır.

Kullanım İzninin Alınması: Tezlerin tamamının erişim izni vardır.

Dokümanların Anlaşması ve Analiz Edilmesi: Araştırmanın anlaşılması için incelenen konu kapsamında ulaşılan lisansüstü tezlerin, alt problemler ve amaçlara göre kriterler belirlenmiştir. Bu belirlenen kriterler doğrultusunda çizelge oluşturulmuş, elde edilen veriler bu çizelgeleye işlenmiş ve analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmadaki lisansüstü tezlerin tümüne, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'ndeki tez arama merkezinden erilmiştir. Veri tabanında "interaktif", "etkileşimli" ve "interaktif/etkileşimli tasarım" anahtar kelimeleri "Tez başlığında geçsin" seçeneği ile taranmıştır. Bu seçenekler ile yapılan tarama sonucunda araştırmanın evrenini oluşturan f=531 teze ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise interaktif/etkileşimli tasarım ile ilgili üniversitelerin Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler alanında Grafik, Grafik Tasarım, Sanat ve Tasarım, İletişim ve Tasarım, Tasarım Kültürü ve Yeni Medya Anasanat dallarında yazılmış 2002 yılından Ağustos 2020'ye kadar yapılan lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında özet, anahtar kelimelerde ve başlığında "interaktif/etkileşimli tasarım" ile ilgili 29 lisansüstü tez çalışma kapsamında incelenmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin frekans değerleri yer almaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu toplam f=29 lisansüstü tezden oluşmaktadır.

Tablo 1.

Tezlerin Erişim Durumlarına Göre Dağılımı.

Erişim Durumu	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Erişilebilen / İzinli	20	69	9	31	29	100
Erişilemeyen / İzinsiz	–	–	–	–	–	–

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada Türkiye'de 2002-Ağustos 2020 (son erişim tarihi: 04.09.2020) yılları arasında yayınlanmış "interaktif/etkileşimli tasarım" konulu, "Güzel Sanatlar Enstitüsü" ve "Sosyal Bilimler Enstitüsü" ile Anasanat Dalı olarak "Grafik Anasanat Dalı", "Grafik Tasarım Anasanat Dalı", "Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı", "Yeni Medya Anasanat Dalı", "İletişim ve Tasarım Anasanat Dalı" ve "Tasarım Kültürü Anasanat Dalı'nda" hazırlanmış olan yüksek lisans ve sanatta yeterlik tezleri ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında toplamda 29 tez belirlemiş ve erişim sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Sözbilir ve Kutu (2012) tarafından geliştirilen ve Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yayın/Tez Sınıflandırma Formu" kullanılmıştır. Bu form kapsamında yapılan içerik analizi çalışmaları incelendiğinde, formun kapsam geçerliliğin yüksek olmasında dolayı, araştırmadaki çalışma grubunda yer alan lisansüstü tezleri "Tez Sınıflandırma Formu" kullanılarak içerik analizine göre incelenmiştir. Bu form kapsamında temel olarak ele alınan;

1. Tezlerin karakteristik özellikleri (künyesi),
2. Konularına göre dağılımı,
3. Araştırma yöntemi,
4. Veri toplama araçları,
5. Veri analiz teknikleri, bu beş bölümün araştırma kapsamında ele alınmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi en genel anlamıyla, bir metin türünün ya da bir materyalin nesnel, sistematik ve niceliksel olarak çözümlenmesine dayanan bir araştırma yöntemidir (Karadağ, 2010).

Her bir tez için ayrı ayrı hazırlanan tez sınıflandırma formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi kapsamında incelenmiştir. Ayrıca bulguların analizi ve sonuçların yorumlanması aşamasında, verilerin sayısallaştırılması kısmında frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular araştırmanın ana problemi doğrultusunda belirlenen alt problemlere yanıt aranmış, elde edilen verilerin analizleri yapılarak bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Genel Karakteristik Özellikleri

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin bu bölümünde; tez türü, yılı, üniversite türü, dili, cinsiyeti, tezlerin yıl aralıkları, üniversitesi, enstitüsü, anasanat dalı ve danışman unvanlarına göre dağılımının yer aldığı genel karakteristik özellikleri Tablo 2, Tablo 3, Şekil 1, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 2.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki L*isansüstü Tezlerin* Tür, Yıl, Üniversite, Dil ve Cinsiyet Dağılımı.

Lisansüstü Tez	**f**	**%**
Sanatta Yeterlik	9	31
Yüksek Lisans	20	69
Toplam	**29**	**100**

Üniversite	**f**	**%**
Kamu	25	86.2
Vakıf	4	13.8
Toplam	**29**	**100**

Yıl	**f**	**%**
2002	1	3.45
2003	1	3.45
2005	1	3.45
2008	1	3.45
2011	1	3.45
2013	1	3.45
2014	2	6.9
2015	1	3.45
2016	6	20.7
2017	2	6.9
2018	6	20.7
2019	4	13.8
2020	2	6.9
Toplam	**29**	**100**

Dil	**f**	**%**
Türkçe	29	100
İngilizce	-	-
Toplam	29	100

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın/Yüksek Lisans	12	41.4
Kadın/Sanatta Yeterlik	3	10.3
Erkek/Yüksek Lisans	8	27.6
Erkek/Sanatta Yeterlik	6	20.7
Toplam	**29**	**100**

Tablo 2, incelendiğinde interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünü f=20 yani %69'nu yüksek lisans tezleri, f=9 %31'ni sanatta yeterlik tezleri oluşturmaktadır. Tezlerin yazıldığı üniversite türleri ele alındığında %86.2'sinin kamu üniversiteleri, %13.8'ni de vakıf üniversitelerinden oluşmaktadır. Kamu üniversitelerinin ön planda olduğu söylenebilir. İncelenen tezlerin tamamının Türkçe dilinde yazıldığı, İngilizce dilinde yazılan tezin olmadığı tespit edilmiştir.

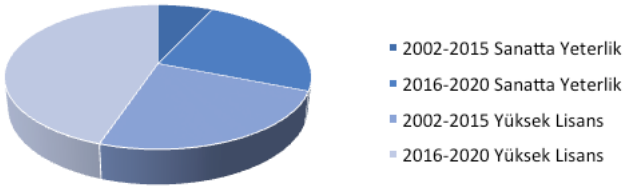
Araştırmacıların cinsiyet durumları incelendiğinde, %41.4'ü yüksek lisans tezini tamamlayan kadın araştırmacılar %27.6'sı ise erkek araştırmacılar oluştururken, %27.6'sını sanatta yeterlik tezini tamamlayan kadın araştırmacılar %20.7'sini de ise erkek araştırmacıların oluşturduğu görülmektedir. Genel anlamda cinsiyet durumuna bakıldığında %51.7'sini kadın araştırmacılar, %48.3'nü erkek araştırmacıların olduğu böylece kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan %3.4 oranında fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2, Tablo 3 ve Şekil 1 incelendiğinde tezlerin yıllara göre sayısal dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın 2016 yılında %20.7 ve 2018 yılında %20.7 yapıldığı görülmektedir. 2016 yılında yapılan 6 çalışmanın 3'ü yüksek lisans, diğer 3'ü sanatta yeterlik oluştururken, 2018 yılında yapılan 6 çalışmanın 4'ü yüksek lisans, 2 'si sanatta yeterlik oluşturmaktadır. 2019 yılında yapılan 4 çalışmanın 4'ü de yüksek lisans çalışmasıdır.

Tablo 3.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin *Yıl Aralıklarına Göre Dağılımı.*

Enstitülere Göre Dağılımı	**Yüksek Linasns**		**Sanatta Yeterlik**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
2002-2015	7	50	88.9	9	9	31
2016-2020	13	50	11.1	20	20	69
Toplam	**20**	**100**	**100**	**29**	**29**	**100**



Şekil 1. *Tezlerin Yıl Aralıklarına Göre Dağılım Grafiği*

Yıllara göre dağılıma bakıldığında 2016, 2018 ve 2019 yıllarında konunun en yoğun çalışıldığı zaman dilimi diyebiliriz. 2014 yılında yapılan 2 çalışmanın 2'si yüksek lisans, 2017 yılında yapılan 2 çalışmasının 2'si yüksek lisans ve 2020 yılında yapılan 2 çalışmanın 2'si ise sanatta yeterlik çalışması olduğu görülmektedir. Böylece son yıllarda özellikle sanatta yeterlik düzeyinde çalışmaların yapılması konun önemini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında 2004, 2006, 2007, 2009, 2010 ve 2012 yıllarda bu konu hakkında tez araştırması yapılmadığı görülmekle birlikte, en az çalışmanın yapıldığı 2002, 2003, 2005, 2008, 2011, 2013 ve 2015 yıllarıdır.

Ayrıca tezlerin yıl aralıklarına göre dağılım grafiğine bakıldığında 2002-2015 yılları arasında sanatta yeterlik düzeyinde f = 2, yüksek lisans düzeyinde f = 7 tez üretilmişken, 2016-Ağustos 2020 yılları arasında sanatta yeterlik düzeyinde f = 7, yüksek lisans düzeyinde f = 13 tez yazılmıştır.

Tablo 4.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı.

Üniversitelere Göre Dağılımı	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hacettepe Üniversitesi	8	40	7	77.8	15	51.7
Gazi Üniversitesi	3	15	1	11.1	4	13.8
Anadolu Üniversitesi	2	10	-	-	2	6.9
İstanbul Arel Üniversitesi	2	10	-	-	2	6.9
Beykent Üniversitesi	1	5	-	-	1	3.45
Çukurova Üniversitesi	1	5	-	-	1	3.45
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	5	-	-	1	3.45
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	5	-	-	1	3.45
Süleyman Demirel Üniversitesi	-	-	1	11.1	1	3.45
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	5	-	-	1	3.45
Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Tablo 4'de görüldüğü gibi lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında; Hacettepe Üniversitesi %51.7 ve Gazi Üniversitesi %13.8 ile interaktif/etkileşimli tasarım alanında en fazla tezlerin hazırlandığı üniversiteler olduğu tespit edilmiştir.

Sanatta yeterlik tezlerin yayınlandıkları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında; toplam 3 üniversitede f = 9 sanatta yeterlik tezi hazırlanmıştır. Tablo 4'de görüldüğü gibi Hacettepe Üniversitesi %77.8, Gazi Üniversitesi %11.1 ve Süleyman Demirel Üniversitesi %11.1 ile tezlerin yapıldığı görülmektedir.

Yüksek lisans tezlerin yayınlandıkları üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ise; toplam 9 üniversitede f = 20 yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi %40, Gazi Üniversitesi %15, Anadolu Üniversitesi %10 ve İstanbul Arel Üniversitesi %10 ile bu konuda en fazla yüksek lisans tezlerin hazırlandığı üniversiteler olduğu görülmektedir.

Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde hazırlanan tezlerin sayılarının fazla olması, bu üniversitelerin köklü üniversiteler olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca yüksek lisans düzeyindeki tezlerin, sanatta yeterlik düzeyindeki tezlerden fazla olması, sanatta yeterlik düzeyinde eğitim veren kurum sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 5.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı.

Enstitülere Göre Dağılımı	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Güzel Sanatlar Enstitüsü	10	55.5	8	88.9	15	51.7
Sosyal Bilimler Enstitüsü	10	44.5	1	11.1	14	48.3
Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımına bakıldığında; Tablo 5'te görüldüğü gibi Güzel Sanatlar Enstitüsü %51.7, Sosyal Bilimler Enstitüsü %48.3 ile birbirine yakın bir oranda olduğu görülmektedir. Ancak bir çok üniversitede Güzel Sanatlar Enstitüsü henüz kurulmamıştı. Örneğin; Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar alanındaki çalışmaları Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden 2012 yılında Güzel Sanatlar Enstitüsüne devretmiştir. Bu yüzden birbirine yakın bu oran yıllara göre dağılımına bakıldığında tartışılabilir.

Tablo 6.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Anasanat Dallarına Göre Dağılımı.

Anasanat Dallarına	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
Göre Dağılımı	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Grafik Anasanat Dalı	11	55	7	77.8	18	62.1
Grafik Tasarımı Anasanat Dalı	4	20	-	-	4	13.8
Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı	2	10	1	11.1	3	10.3
Yeni Medya Anasanat Dalı	1	5	1	11.1	2	6.9
İletişim ve Tasarım Anasanat Dalı	1	5	-	-	1	3.45
Tasarım Kültürü Anasanat Dalı	1	5	-	-	1	3.45
Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Lisansüstü tezlerin anasanat dallarına göre dağılımına bakıldığında; Grafik Anasanat Dalı %62.1, Grafik Tasarımı Anasanat Dalı % 13.8, Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı %10.3, Yeni Medya Anasanat Dalı %6.9, İletişim ve Tasarım ile Tasarım Kültürü Anasanat Dallarında %3.45 oranın çalışma yapıldığı görülmektedir. Analiz sonucunda Tablo 6'da görüldüğü üzere %75.9 ile en fazla çalışma yapan anasanat dalı "Grafik Anasanat Dalı ve Grafik Tasarım Anasanat Dalı" sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6'da sanatta yeterlik tezlerin hazırlandıkları anasanat dallarına göre dağılımı incelendiğinde; en fazla çalışmanın %77.8 ile Grafik Anasanat Dalı'nda hazırlandığı tespit edilmiştir.

Yüksek lisans tezlerin hazırlandıkları anasanat dallarına göre dağılımı incelendiğinde; Tablo 6'da en fazla yayının Grafik Anasanat Dalı %55 ve Grafik Tasarım Anasanat Dalı %20 ile hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 7.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tez Danışmaları*n Unvanlarına Göre Dağılımı*

Tez Danışmanların	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
Unvanlarına Göre Dağılımı	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Prof./Prof. Dr.	7	35	4	44.5	11	37.9
Doç./Doç. Dr.	7	35	5	55.5	12	41.4
Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr.	6	30	-	-	6	20.7
Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Tablo 7'de tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımına bakıldığında; %41.4 ile tezlerde en fazla danışmanlık yapan unvan Doç/Doç. Dr. olmuştur. İkinci sırada %37.9 ile Prof./Prof. Dr., üçüncü sırada ise %20 .7 ile Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. tezlerde danışmanlık yapmışlardır.

Sanatta yeterlik tezlerinin danışman unları incelendiğinde; %44.5 ile Doç./Doç. Dr. ve %55.5 ile de Prof./ Prof. Dr. yer almaktadır. Tablo 7'de görüldüğü gibi, sanatta yeterlik danışmanlığında Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. yer almadığı tespit edilmiştir.

Yüksek lisans tezlerin danışman unvanları incelendiğinde; %70 ile en fazla Prof./Prof. Dr. ve Doç./Doç. Dr. yer almaktadır. Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. %30 ile danışmanlık yaptığı görülmektedir.

Lisansüstü Tezlerin Özet İçeriklerine İlişkin Dağılımları

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin özetinde; önem, amaç, araştırmanın yöntemi, veri toplama ve veri analizi ile sonuçlara yer verme durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Özet İçeriklerine Göre Dağılımı.

Özet İçeriklerine Göre Dağılımı	Var		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Araştırmanın Amacı	24	82.8	5	17.2	29	100
Araştırmanın Önemi	24	82.8	5	17.2	29	100
Araştırmanın Yöntemi	7	24.1	22	75.9	29	100
Veri Toplama ve Analizi	9	31	20	69	29	100
Araştırmanın Sonucu	18	62	11	38	29	100

Tablo 8'de lisansüstü tezlerin özet içeriklerine göre dağılımına bakıldığında; %82.8 ile araştırmanın amacına yer verilmiş, %17.2 ile araştırmanın amacına yer verilmemiştir. %82.8 ile araştırmanın önemi vurgulanmış, %17.2 ile araştırmanın önemi yer almamaktadır. %75.9 ile araştırmanın yöntemine ve %69 ile veri toplama ve analiz tekniklerine yer verilmemiştir. Sadece %24.1 ile araştırma yöntemi ve %31 ile veri toplama analizi tekniğine yer verilirken, %75.9 ile araştırma yöntemi ve %69 ile veri toplama analizi tekniğine büyük oranda yer verilmemiştir. Özet içeriğinde, araştırmanın sonucu ise %62 ile yer almış, %38 ile yer verilmemiştir.

Lisansüstü tezlerin özet içeriklerinin analizine göre yöntem, veri toplama ve analiz tekniklerine çok az tezde yer verildiği görülmektedir. Özet içeriklerin de olduğu gibi, tezlerin birçoğunda yöntem, veri toplama ve analiz tekniklerine açık bir şekilde yer verilmemiştir.

Lisansüstü Tezlerin Konu Dağılımı

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin konu dağılımına ait bilgiler ele alınmıştır. Bu bilgiler Tablo 9 ve Şekil 2'de yer alan konu aralıkları grafiğinde sunulmuştur.

Tablo 9.

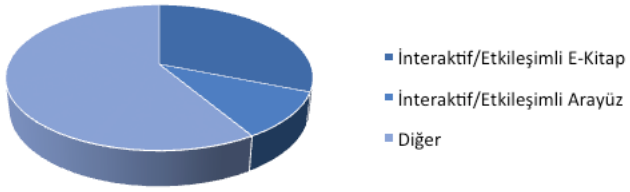
İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı.

Üniversitelere Göre Dağılımı	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İnteraktif/Etkileşimli E-Kitap	6	30	3	33.3	9	31
İnteraktif/Etkileşimli Arayüz	2	10	1	11.1	3	13.8
İnteraktif/Etkileşimli İnfografik	2	10	-	-	2	6.9
İnteraktif/Etkileşimli Afiş	1	5	1	11.1	2	6.9
İnteraktif/Etkileşimli Çokluortam	2	10	-	-	2	6.9
İnteraktif/Etkileşimli Bilgilendirme	1	5	-	-	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Ders Kaynağı	-	-	1	11.1	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli E-Dergi	1	5	1	11.1	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli E-Yayın	1	5	-	-	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Kullanım Kılavuzu	1	5	-	-	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Görsel Öyküleme	-	-	1	11.1	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Grafik Roman	1	5	1	11.1	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Açık Hava Reklamcılığı	1	5	-	-	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Mobil Uygulama	1	5	-	-	1	3.45
İnteraktif/Etkileşimli Alanlar/Müze	1	5	-	-	1	3.45
Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Tablo 9'da görüldüğü gibi lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında; %31 ile interaktif/etkileşimli e-kitap tasarımı ve %13.8 ile de interaktif/etkileşimli arayüz tasarımı konusunda çalışmaların yoğunlaştığı belirlenmiştir. %6.9 ile eşit durumda interaktif/etkileşimli infografik tasarım, afiş tasarımı ve çoklu ortam tasarımı konularında çalışılmıştır.

Sanatta yeterlik tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında; Tablo 9'da görüldüğü gibi yedi alanda toplandığı belirlenmiştir. Bunlar, interaktif/etkileşimli e-kitap tasarımı % 33.3, interaktif/etkileşimli arayüz tasarımı %11.1, interaktif/etkileşimli afiş tasarımı %11.1, interaktif/etkileşimli ders kaynağı tasarımı %11.1, interaktif/etkileşimli e-dergi tasarımı %11.1, interaktif/etkileşimli görsel öyküleme tasarımı %11.1, interaktif/etkileşimli grafik roman tasarımı %11.1 konularında hazırlanmış olduğu tespit edilmiştir.

Yüksek lisans tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında; Tablo 9'da görüldüğü gibi on üç alanda toplandığı belirlenmiştir. %30 ile interaktif/etkileşimli e-kitap tasarımı, %10 ile de eşit durumda interaktif/etkileşimli arayüz tasarımı, infografik tasarım ve çokluortam tasarımı konularında çalışılmıştır. İnteraktif/Etkileşimli ders kaynağı tasarımı ve interaktif/etkileşimli görsel öyküleme tasarımı konularında hazırlanmış olan yüksek lisans tezleri tespit edilememiştir.



Şekil 2. *Tezlerin Konu Aralıklarına Göre Dağılım Grafiği*

Tezlerin konu aralıklarına göre dağılım grafiğine bakıldığında; Şekil 2'de görüldüğü gibi lisansüstü tezlerin f=9 ile en çok çalışmanın yapıldığı konu, interaktif/etkileşimli e-kitap tasarımıdır. Bu konuda çalışmaların diğer konulara oranla çok sayıda çalışılmasını; internet kullanımının hızlı bir şekilde artması, elektronik araçların mobil olarak kullanılabilir hale gelmesi, ayrıca çoklu ortam özelliklerinin diğer alanlarda olduğu gibi e-kitaplara da eklenmesi ile interaktif/etkileşimli e-kitap tasarım konusuna olan ilginin artması şeklinde açıklayabiliriz.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Bu bilgiler Tablo 10 ve Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 10.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin *Araştırma Yöntemlerine* Göre Dağılımı.

Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı	**Yüksek Lisans**		**Sanatta Yeterlik**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nitel Araştırma Yöntemi	16	80	9	100	25	86.2
Nicel Araştırma Yöntemi	4	20	-	-	4	13.8
Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Tablo 10 incelendiğinde interaktif/etkileşimli tasarım alanında üretilen lisansüstü tezlerin büyük bir oranda nitel araştırma yönteminde tasarlandığı, nicel araştırma yönteminin daha az olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan tezlerin tümü uygulama tasarımı ve tasarım analizi üzerine yapılmış çalışmalardır. Nicel araştırma yöntemi kullanılan tezler ise, sanat müzeleri için etkileşimli alanların önemi, etkileşimli açık hava reklamlarının etkisinin değerlendirilmesi, etkileşimli mobil uygulamanın uzman görüşü alınarak grafik tasarım açısından incelenmesi ve etkileşimli e-yayınların kullanılabilirliği üzerine yapılan çalışmalardır.

Tablo 11.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin *Araştırma Modellerine* Göre Dağılımı.

	Araştırma Modellerine Göre Dağılımı	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Nitel	Literatür Taraması	15	75	8	88.9	23	79.3
	Tarama Modeli	1	5	-	-	1	3.45
	Tasarım Tabanlı Tasarım Modeli	-	-	1	11.1	1	3.45
Nicel	Genel Tarama Modeli	4	20	-	-	4	13.8
	Toplam	**20**	**100**	**9**	**100**	**29**	**100**

Tablo 11 incelendiğinde nitel araştırma yönteminde kullanılan araştırma modeli, literatür taraması %79.3, tarama modeli %3.45 ve tasarım tabanlı tasarım modeli %3.45 kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde kullanılan araştırma modeli ise, genel tarama modeli %13.8 kullanılmıştır. Bu inceleme ile araştırmaların belirli bir eğilimde ilerlediği ve çoğu araştırmanın aynı yolu izlediği saptanmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama ve Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan interaktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin veri toplama ve analiz tekniklerine göre dağılımına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Bu bilgiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

İnteraktif/Etkileşimli Tasarım Alanındaki Lisansüstü Tezlerin *Veri Toplama ve Analizlerine Göre Dağılımı.*

	Veri Toplama Araçları	f	%	Veri Analiz Teknikleri	f	%
Nicel	Anket	2	6.9	Frekans ve Yüzde	4	13.8
	Görüşme Formu	2	6.9			
Nitel	Genel Tarama Modeli	25	86.2	İçerik Analizi	25	13.8
	Toplam	**29**	**100**		**29**	**100**

Tablo 12 incelendiğinde nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama aracı olarak; %6.9'u Anket, %6.9'u Görüşme Formu kullanılmış olup bu veriler %13.8 ile Frekans ve Yüzde veri analiz tekniği kullanılarak araştırmaların analizleri yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama aracı olarak; %86.2'si Doküman toplama aracı kullanılmış olup bu veriler %86.2 ile içerik analizi tekniği kullanılarak araştırmaların analizleri yapılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnteraktif/etkileşimli tasarım konusunda üretilen lisansüstü tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu araştırma, interaktif/etkileşimli tasarım konusundaki lisansüstü tezler örnekleminde ele alınarak geçmişten günümüze araştırma alanlarını, metodoloji/yönetim bilimi seçimleri ile grafik tasarım ve görsel iletişim tasarım alanlarında alana ne derece katkı sağladığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca bilimsel alana katkı sunması, toplumsal fayda sağlaması, alandaki araştırmacılara önemli bir referans kaynağı olması ve kendinden sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda interaktif/etkileşimli tasarım alanında 2002-Ağustos 2020 yılları arasında üretilen lisansüstü tezleri, içerik analizi yöntemiyle inceleyerek çalışma sonuçlandırılmıştır.

Lisansüstü tezlerin genel karakteristik özellikleri incelendiğinde; genel olarak yüksek lisans düzeyinde tezlerin yapıldığı, sanatta yeterlik düzeyinde üretilen tez sayısının diğerine oranla düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumun alandaki sanatta yeterlik düzeyinde eğitim veren kurumların sayılarının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmacıların daha farklı alanlarda uzmanlaştıkları düşünülebilir.

İnteraktif/Etkileşimli tasarım tarihi incelendiğinde 1980-1990 yılları arasında bilgisayar yaygınlaşmaya başlamış ve interaktif/etkileşimli tasarım ilk kez bir disiplin olarak tanımlanmaya başlamıştır. 1990-2000 yılları arasında ise, internet medyasının ortaya çıkmıştır. Ülkemizde bu alanda incelenen tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2002 yılında interaktif/etkileşimli tasarım alanında araştırılmaya başlanmış olmasına rağmen 2016 yılından itibaren tez sayısında diğer yıllara oranla bir artış olmuştur. 2000'den sonrası günümüzde deneyimlemekte olduğumuz sosyal ağ medyası, teknolojinin küçülüp akıllı hale gelmesi, elektronik ortam araçların taşınabilir olarak kullanılması ve çoklu ortam özelliklerinin eklemesi gibi süreçlerle interaktif/etkileşimli tasarım şekillenmiştir. Bu bağlamda, en fazla çalışma 2016, 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca tezlerin yıl aralıklarına göre dağılımına bakıldığında, 2002-2015 yılları arasında sadece f=9 tez üretilmişken, 2016-Ağustos 2020 yıllarında f=20 tez yazılmıştır.

Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ciddi bir oranda hem sanatta yeterlik hem de yüksek lisans düzeyinde toplamda f=15 tez Hacettepe Üniversitesi'nde çalışılmıştır. Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde hazırlanan tezlerin sayılarının diğerlerine göre fazla olması, bu üniversitelerin köklü üniversiteler olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca yüksek lisans düzeyindeki tezlerin, sanatta yeterlik düzeyindeki tezlerden fazla olması, sanatta yeterlik düzeyinde eğitim veren kurum sayısının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Enstitülere göre dağılımına bakıldığında Güzel Sanatlar Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü birbirine yakın bir oranda çıkmıştır. Fakat bir çok üniversitede yakın zamanda Güzel Sanatlar Enstitüsü henüz kurulmamıştı. Örneğin; Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar alanındaki çalışmaları Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden 2012 yılında Güzel Sanatlar Enstitüsüne devretmiştir. Bu yüzden birbirine yakın bu oran, yıllara göre dağılımına bakıldığında tartışılabilir. Anasanat dallarına göre dağılımına bakıldığında ise, f=22 tez ile en fazla çalışma yapan anasanat dalı "Grafik Anasanat Dalı ve Grafik Tasarım Anasanat Dalı" olduğu ortaya çıkmaktadır.

Lisansüstü tezlerin özet içeriklerinin dağılımına bakıldığında yöntem, veri toplama ve analiz tekniklerine çok az tezde yer verildiği görülmektedir. Tezlerin birçoğunda olduğu gibi, özet içeriklerinde de yöntem, veri toplama ve analiz tekniklerine açık bir şekilde yer verilmemiştir. Tezlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan bu durum gereği bu tezlerin özet içerikleri dağılımına özellikle yer verilmiştir.

Bu araştırmada konu dağılımına ilişkin bulgulara göre interaktif/etkileşimli tasarım alanında üretilen tezlerde interaktif/etkileşimli e-kitapların f=9 tez ile diğer çalışmalara oranla çok sayıda çalışıldığı görülmektedir. Bur durumu, internet kullanımının hızlı bir şekilde artması, elektronik araçların mobil olarak kullanılabilir hale gelmesi, ayrıca çoklu ortam özelliklerinin diğer alanlarda olduğu gibi e-kitaplara da eklenmesi ile interaktif/etkileşimli e-kitap tasarım konusuna olan ilginin artması şeklinde açıklayabiliriz. Ayrıca bu kitapların çoğu çocuklara yönelik interaktif/etkileşimli e-kitap olarak tasarlanmıştır. Taşınabilir cihazların günlük yaşamımıza girmesiyle, yetişkinlerin ve özellikle de çocukların gelişim sürecine doğrudan etki ettiğini söyleyebiliriz. Bu etkiyi çocukların gelişim ve eğitim sürecine katkı sağlamak ve mobil cihazlardan doğru bir şekilde faydalanabilmek adına interaktif/etkileşimli e-kitap tasarımlarının araştırmacılar tarafından yapıldığı söylenebilir.

İnteraktif/etkileşimli tasarım alanındaki lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine, araştırma modellerine, veri toplama ve analiz tekniklerine göre dağılımlarına bakıldığında büyük çoğunluğu nitel araştırma yöntemleri ve araştırma modeli olarak literatür tarama modeli kullanılmıştır. Bu tezlerin çoğunda uygulama tasarımı ve tasarım analizi yapılmıştır. Ancak tezlerin birçoğunda yöntem, veri toplama ve veri analiz tekniklerine açık bir şekilde yer verilmemiştir. Ayrıca özet içeriklerinin dağılımı incelendiğinde de aynı sorunla karşılaşılmıştır. Bu lisansüstü tezleri incelerken bu yanıtları bulmak zaman almıştır. Bu bakımdan çalışmalarda araştırma tekniklerinin açık bir şekilde kullanılması ve araştırma tekniklerinin çeşitliliğinin esas alınması önerilebilir. Araştırmayı doğru ifade etme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

İnteraktif/Etkileşimli tasarım alanında lisansüstü tezlerin incelenmesi üzerine yapılmış herhangi bir çalışmanın olmaması bakımından bu araştırma yapılmıştır. Ayrıca bu çalışma alandaki araştırmacılara önemli bir referans kaynağı olması bakımından ve bilimsel alana katkı sunması açısından önemlidir. Buna ek olarak interaktif/etkileşimli tasarım alanında yürütülen lisansüstü çalışmalara ilişkin genel durumunun analizi yapılarak, alanın gelişim sürecine ve alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkı sağlaması açısından da önemlidir.

Kaynakça

Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık

Baştan, S., (2009). *Kuramdan Uygulamaya Etkileşimli İletişim Tasarımı,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Bedir Erişti, S. D., (2018). *Yeni Medya ve Görsel İletişim Tasarımı,* Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel* Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi

çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 565-580.

Karadağ, E., (2010). Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri

ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(1), 49-71.

Neuman, L. W. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge).

İstanbul: Yayın Odası.

Sankur, B.,(2008). İngilizce-Türkçe *Ansiklopedik Bilişim Sözlüğü*. İstanbul: Pusula Yayıncılık

Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey.

Essay in Education.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Cambridge Advance Learner's Dictionary&Thesaurus. (2019). Cambridge University Press

25 Aralık 2019 tarihinde, https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interaction

Adresinden alınmıştır.

Etkileşimli Tahtanın Öğretimde Kullanımının Değerlendirilmesi

Hasan ÖZKAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa, Türkiye, HAS_KAN@hotmail.com

Hasan Hüseyin ŞAHAN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, hsahan@balikesir.edu.tr

Öz

Çağdaş toplumlar; yaşam boyu öğrenme yetisine sahip, bilgilerini devamlı yenileyebilen, değişime ve gelişmelere uyumlu olan, bilinçli bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere de gereksinim duymaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu donanımlı bireyleri yetiştirme görevini üstlenen eğitim kurumlarından beklenen ise gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış, teknolojiyi bilen ve kullanabilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmektir. Bu çalışmanın amacı, etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımını değerlendirmektir. Çalışma kapsamında etkileşimli tahtanın öğretimde nasıl kullanıldığı, klasik ve etkileşimli tahta ile ders işleme süreçlerinin farklılıkları, etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının avantaj ve dezavantajları, etkileşimli tahtanın öğretimde daha etkili kullanımına yönelik öneriler ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın çalışma gurubu Bursa Anadolu Erkek Lisesi'nde çalışan 18 öğretmen oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, etkileşimli tahtanın öğretimde yoğun şekilde kullanıldığı, etkileşimli tahtanın öğretime büyük fayda sağladığı, etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının bazı eksikleri olmasına rağmen öğretmenlerin uygulamadan memnun oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Etkileşimli tahta, akıllı tahta, fatih projesi, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri*

Abstract

Contemporary societies; It needs individuals who are capable of lifelong learning, who can continuously renew their knowledge, keep up with changes and developments, and who can produce knowledge as well as being a conscious consumer of information. What is expected from educational institutions that undertake the task of raising the equipped individuals required by the society is to raise individuals who are equipped with the necessary knowledge and skills, know and use technology, and have learned to learn. The aim of this study is to evaluate the use of interactive board. In the study, how to use interactive board in education, comparison of classical and interactive board and course processing processes, advantages and disadvantages of using interactive board in education, suggestions for more effective use of interactive board in education were discussed. The study group of this research conducted by qualitative research method it consists of 18 teachers working in Bursa Anatolian Boys High School. The data obtained through semi-structured interview form and observation were analyzed with descriptive analysis and content analysis. Based on the findings of the study, interactive board is used continuously in teaching as a result, interactive board provides great benefit to education, although there are some deficiencies in the use of interactive board in education, teachers are satisfied with the application.

Keywords: *Interactive board, smart board, fatih project, teachers' opinions, student opinions*

Giriş

Çağdaş toplumlar; yaşam boyu öğrenme yetisine sahip, bilgilerini devamlı yenileyebilen, değişime ve gelişmelere uyum sağlayabilen, bilinçli bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu donanımlı bireyleri, yetiştirme görevini üstlenen eğitim kurumlarından beklenen ise gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış, teknolojiyi bilen ve kullanabilen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirmektir (Akkoyunlu & Kurbanoğlu, 2003). Bu amaca yönelik olarak günümüzde bilgi kaynağına en çabuk şekilde ulaşabilmeyi sağlayan bilişim teknolojileri araçlarını, eğitim öğretim ortamlarıyla bütünleştirmek ve bu araçlardan en etkili biçimde yararlanmak ön plana çıkmıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımı beraberinde birçok yarar getirmektedir. Öğretmen ve öğrenciyi öğretim sürecinde daha özgür kılma, bildiğimizin dışında farklı uygulamalar sunma, öğrencinin dikkatini ve motivasyonunu arttırma ve bunun sonucunda kalıcı öğrenmeler oluşturma, fırsat eşitliği sağlama, bireysel ve grupla öğretim ve proje çalışmalarına fırsat sağlama gibi yararlar getirmektedir (Eren, 2010).

Teknolojiyi öğretim sürecinde etkin olarak kullanabilmek ve sunduğu yararlardan faydalanabilmek amacıyla önemli yatırımlar yapılmaktadır. Son zamanlarda Türkiye'deki okulların çoğunda bilgisayar, projeksiyon cihazı ve akıllı tahta gibi bilişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de eğitimin teknoloji ile desteklenmesi ve teknolojik olanaklarla fırsat eşitliğinin sağlamasına yönelik olarak başlatılan son proje "Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi" (FATİH) projesidir.

Fatih projesinin önemli bir aracı olan etkileşimli tahta, klasik tahta ve dokunmatik ekranlı televizyondan oluşmaktadır. Teknolojik iyileşme ve öğrenci başarısının arttırılması hedefi ile yola çıkan Fatih projesinin uygulaması noktasındaki en önemli araçlardan biri etkileşimli tahtadır. Etkileşimli tahta öğrencinin derse katılımını arttırmakta, farklı öğrenme stillerinin uygulanmasına olanak vermektedir. Etkileşimli tahtanın başka programlardan veya resimlerden görüntü yakalayabilme ve saklayabilme, metinlerin altını çizme, rengini değiştirebilme, video ve animasyon izleyebilme, farklı sayfalara ve internete bağlanabilme gibi özellikleri öğretimde kullanılarak öğretime farklı boyut getirmektedir. Bu proje ile sınıflara etkileşimli tahtalarla donatılması, ağ alt yapısının sağlanması, MEB'e bağlı tüm devlet okullarında görevli olan öğretmenlere ve okuyan öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılması hedeflenmiştir. Bu araştırma, FATİH projesinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemesi ve etkileşimli tahta kullanımının etkililiğine ilişkin saptamalarda bulunması bakımından önemlidir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, genelde öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumları, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri ve etkileşimli tahta kullanımındaki yeterlilikleri incelenmiştir (Akkoyunlu, 2002; Altan & Tüzün, 2011; Akkoyunlu & Yılmaz, 2005; Bulun, Gülnar & Güran, 2004; Bulut & Koçoğlu, 2012; Kennewell & Morgan, 2003; Kocaoğlu, 2013; Min & Siegel, 2011; Shenton & Paget, 2008; Usta, 2013; Yörük, 2013). Bu çalışma, etkileşimli tahtanın uygulamadaki olumlu ve olumsuz taraflarını ortaya koymak, aynı zamanda etkileşimli tahtanın öğretime daha etkili nasıl katkı vereceği ile ilgili önerilerde bulunmak açısından da önemlidir.

Bu araştırmada, ülkemizde MEB'e bağlı okullara FATİH projesi kapsamında dağıtılan etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretimde etkileşimli tahta kullanımının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretimde etkileşimli tahta kullanımının etkililiği nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan betimsel model özelliği taşıyan nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, durum çalışması alt yöntemlerinden ise bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Durum çalışmasında genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılmaktadır (Denzin & Lincoln, 1994). Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının değerlendirildiği bu çalışmada, var olan durumu öğretmen görüşleri ve gözlem buğuları çerçevesinde betimlemeyi amaçladığı için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Bursa Anadolu Erkek Lisesi'nde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu 4 matematik, 3 edebiyat, 1 tarih, 1 coğrafya, 3 yabancı dil, 1 fizik, 1 kimya, 2 biyoloji, 1 müzik, 1 felsefe branşlarında; 7'si kadın, 11'i erkek toplam 18 öğretmenden oluşmaktadır. Gözlem için ise 6 farklı branş öğretmeninin, farklı sınıflarda işledikleri dersler gözlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanılmasının değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem teknikleriyle veri toplama nedeni veri kaynakları ve yöntemlerinde çeşitleme yapmak, ulaşılan sonuçların güvenirliğini ve geçerliliğini arttırmak ve iki veri kaynağından elde edilen verileri ilişkilendirerek daha bilimsel çıkarımlar elde etmektir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin etkileşimli tahtanın öğretimde kullanılmasının değerlendirmesine yönelik görüşlerini elde etmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle çalışma grubundaki öğretmenlerin etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımını değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemede kullanılabilecek bir soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra bu sorular içinden araştırmanın amacına ve alt problemlerine en iyi hizmet eden sorular seçilmiştir. Bu süreçte soruların açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiş olmasına özen gösterilmiş, farklı yorumlara neden olma ve yönlendirici olmayı engelleyici nitelikler sağlanmaya çalışılmıştır. Taslak görüşme formu, uzman görüşlerine sunulmuş, dönütler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formu biçimlendirilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu, çalışma grubu dışındaki bir grup üzerinde soruların işlerliği ve amaca hizmet edilebilirliği açılarından test edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak araştırmanın amacı için kullanabilir nitelikte bir yarı yapılandırılmış görüşme formu elde edilmiştir.

Araştırmada etkileşimli tahtanın öğretimdeki etkililiğine **yönelik verileri toplamak için** yapılandırılmamış gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem formunda yer alan maddelerin oluşturulmasındaki ana faktör, kavramsal çerçevenin ana ve alt kategorileri olmuştur. Bu çerçevede ilk sürümü hazırlanan gözlem formları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra gözlem formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına yönelik verileri elde etmek için Bursa Anadolu Erkek Lisesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında görüşülen bireyler ile sohbet ortamı yaratılmış böylelikle görüşülen bireylerin heyecanı en az seviyeye indirilmiş ve sorulara içtenlikle cevap vermeleri sağlanmıştır. Hem görüşmenin güvenirliği arttırmak hem de veri kaybını önlemek amacıyla görüşme, görüşülen bireylerin izni de alınarak dijital kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür.

Gözlem yoluyla veri toplama sürecinde sınıfların doğal ortamında incelemelerde bulunulmuştur. Gözlem verileri araştırmacının katılımı ile doğal sınıf ortamında herhangi bir etkide bulunmadan elde edilmiştir. Yapılan her gözlem bir ders saati yani 40 dakika, toplam 240 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi betimsel ve içerik analizi ile yapılmıştır. Betimsel analizde amaç verileri, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlemek ve yorumlamak (Altunışık, Coşkun, Yıldırım & Bayraktaroğlu, 2010), içerik analizinde ise birbirine benzer kavramları bir araya getirip, bunları anlamlandırmak ve yorumlamaktır (Wolcott, 1994). Bu araştırmada görüşme verilerinin analizi sürecinde ilk olarak dijital ortamda bulunan veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Betimsel tanımlama yapılırken, verilerin ilk okumasında, her cevap içerisinden bulgular tespit edilmiş ve bunlar her katılımcı için kontrol edilmiştir. İkinci okumada ise katılımcıların görüşleri arasında benzer ve farklı olan görüşleri belirlenmiştir. Üçüncü okumada ise bulgu olarak değerlendirilecek görüşler kendi içerisinde sınıflandırılarak benzer ve farklı yönlerini ortaya koyacak şekilde düzenlemiştir. Analizin ikinci aşaması olan sınıflandırmada araştırmacılar kodlamalar yapmıştır. Araştırmada verilerin kodlanması için tüm görüşme dökümleri birkaç kez okunmuştur. Ardından araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak, görüşme verilerinden kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken araştırma sorusuna yanıt vereceği düşünülen tüm görüşler aynı kod altında birleştirilmiş, yapılan kodlamalar ile temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra tüm kodlar tekrar gözden geçirilmiş ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar aynı temalar altında birleştirilmiştir.

Görüşme sonuçlarından elde edilen araştırma verilerinin sonuçlarını daha sağlıklı değerlendirebilmek için gözlem yolu ile de veriler toplanmıştır. Sınıfta öğretim sürecine etki etmeden gözlemler yapılmış, veriler gözlem formuna işlenmiştir. İlk okumada gözlem notlarında yer alan araştırmanın amacına yönelik bulgular tespit edilmiştir. İkinci okumada ise derslere ilişkin gözlem verileri arasından benzer ve farklı olan görüşler belirlenmiştir. Üçüncü okumada ise bulgu olarak değerlendirilecek verileri kendi içerisinde sınıflandırarak benzer ve farklı yönleri ortaya koyacak şekilde düzenlenmiştir. Analizin ikinci aşamasında, sınıflandırmada kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak, gözlem verilerinden kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar tekrar gözden geçirilmiş ve birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen alt temalar birleştirilmiştir.

Görüşme ve gözlem analizinden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiş, görüşme yapılan her katılımcı için Ö1-Ö18 kodları kullanılmıştır. Gözlem bulgularının doğrudan alıntılarla desteklemesi amacıyla ise Matematik dersi için MD, tarih dersi için TD, Almanca dersi için AD, fizik dersi için FD, coğrafya dersi için CD, İngilizce dersi için İD kodları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, geçerliğin, bilimsel bulguların doğruluğuyla güvenirliğin ise, bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgili olduğu ileri sürülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu bağlamda araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak için bulguların analizinde, oluşturulan temaların hem kendi içinde hem de birbirleri ile bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Var olan kuramsal yapı ile ilişkilendirilmiş, böylece bulguların kuramsal alt yapı ile bütünleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ve özellikleri, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer süreç ve benzer çalışma grupları ile yapılacak başka araştırmalarla da ulaşılabileceği düşünülmektedir.

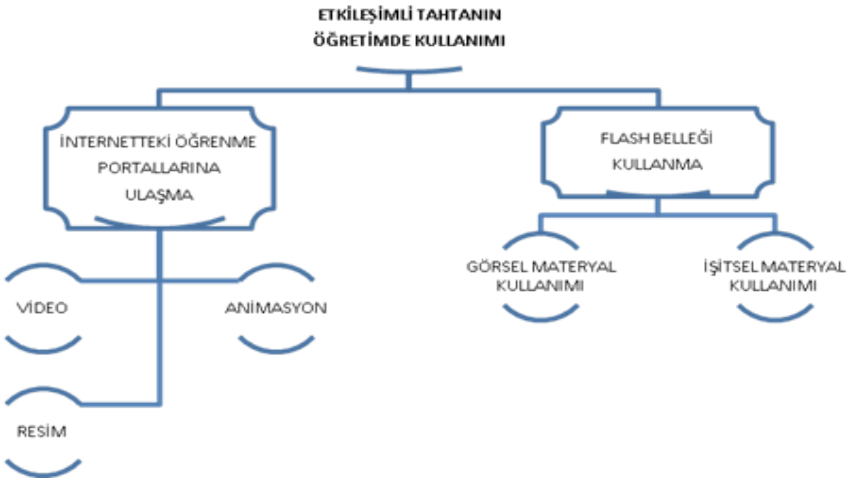
Araştırmanın iç ve dış güvenirliğini sağlamak amacıyla ise veriler nesnel olarak yazıya geçirilmiştir ve ulaşılan her sonucun birçok kanıtı ortaya konularak nesnel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Her bir veri kaynağından sağlanan ham veriler arşivlenerek saklanmıştır. Araştırmacıların analizlerinin güvenirliğini belirlemek amacı ile Miles ve Huberman (1994)'ın uyuşum yüzdesi formülü Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı uygulanmıştır. Yapılan uyuşum yüzdesi formülü ile araştırmacılar arasında .90 güvenirlik saptanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarında yer alan alt problemlerin sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Görüşme Verilerine Dayalı Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin etkileşimli tahtanın öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımı

Şekil 1'den öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretim gerçekleştirilirken internetten ve flash belleklerden yararlanıldığı anlaşılmaktadır. İnternetteki öğrenme portallarında konu ile ilgili video animasyon ve resimler istenildiği zaman aranıp öğrencilere gösterilerek öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları sağlanmaktadır. Flash bellekler, öğretmenlerin yanlarında taşımaları zor veya imkânsız materyalleri sınıfa getirmelerini sağlamaktadır. Etkileşimli tahta, öğretmenlerin en önemli ve vazgeçilmez materyal taşıma aracı olan flash bellek ile getirdikleri materyalleri göstermelerini sağlamaktadır.

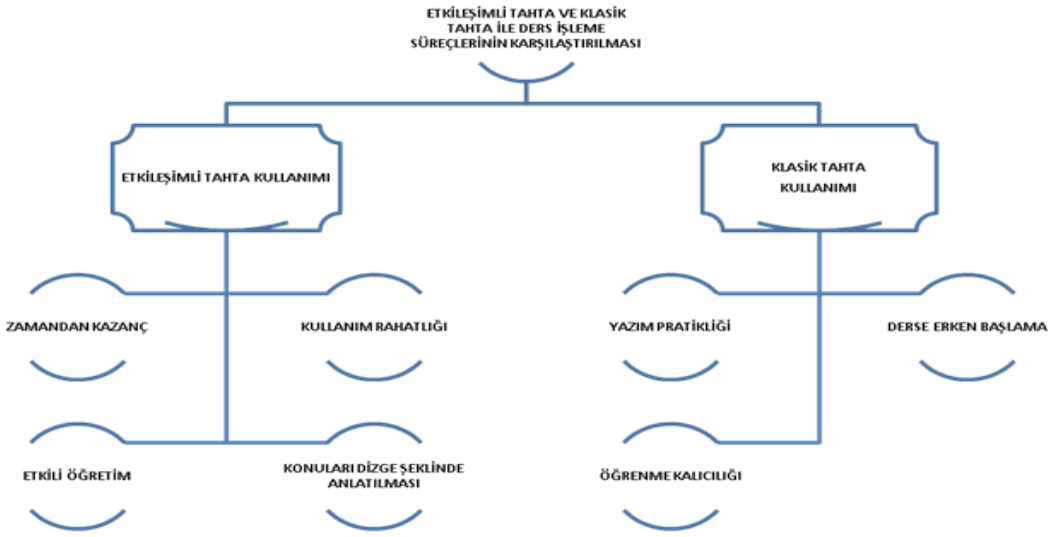
Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Konuyu anlattıktan sonra ve bir sonraki dersin başında internetten ders ile ilgili video ve animasyonlar ile dersi pekiştiririm." (Ö.14).

"Bakanlığımızın bize sunduğu EBA'da konuma uygun paylaşılan video, resim gibi materyalleri kullanarak öğrencilerin de dikkatini çekecek şekilde dersi işliyorum." (Ö.8)

"Flash belleğimiz ile sınıfa getirdiğimiz öğretim materyalleri yardımıyla öğrencilerimize, görsel ve işitsel materyalleri kullanarak derslerimizi işliyoruz…" (Ö.3).

"Konularımızı anlatmada yardımcı olması için yayınevlerinden aldığımız flash belleklerin içindeki materyaller ile öğretimi gerçekleştiriyorum." (Ö.7).



Şekil 2. *Etkileşimli tahta ve klasik tahta ile ders işleme süreçlerinin karşılaştırılması*

Öğretmenlerin etkileşimli tahta ve klasik tahta ile ders işleme süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2'deki öğretmen görüşleri incelendiğinde etkileşimli tahtanın klasik tahtaya göre materyal gösteriminin ve materyal üzerinde işlemler yapılmasının daha rahat olduğu, derste kullanılan görsel ve işitsel materyaller ile öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olduğu, dersi anlatırken konuların dizge şeklinde ve konuları atlamadan işlenmesine yardımcı olduğu ve ders işleme sürecinde zamandan kazanç sağlandığı tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde klasik tahtada yazı yazmanın, etkileşimli tahtada kullanılan uygulamalar yardımıyla yazmadan daha pratik olduğu, derse etkileşimli tahtanın açılmasını ya da etkileşimli tahtadan kaynaklanan herhangi bir sebepten dolayı bekleme olmasının zaman kaybettirdiğini klasik tahtada ise derse daha erken başlama imkânı verdiği için zaman kazandırdığı görülmüştür.

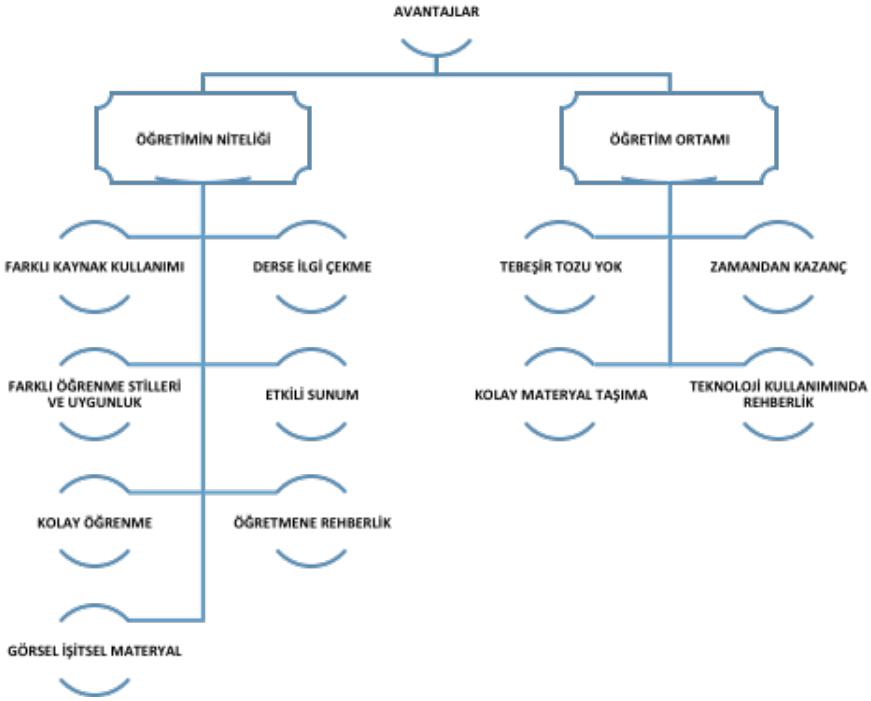
Etkileşimli tahta ve klasik tahta ile ders işleme süreçlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Klasik tahtada dikkat dağılabiliyor. Etkileşimli tahtada ders işlerken kullanılan görsel ve işitsel materyaller bu konuda bize yardımcı oluyor." (Ö.5).

"Etkileşimli tahtada görsel ve işitsel materyal kullanımı bakımından klasik tahtaya göre daha iyi. Klasik tahtada bu imkanlar çok daha kısıtlı" (Ö.12).

"Klasik tahtada işlem basamaklarını yazmak, yazı yazmak veya o anda söyleyeceğimiz şeylerin öğrenciler tarafından daha rahat anlayabilecekleri şekiller çizmek etkileşimli tahtaya göre daha pratik oluyor." (Ö.6).

Öğretmenlerin etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımına ilişkin görüşleri Şekil 3'te sunuluştur.



Şekil 3 incelendiğinde farklı kaynaklardan kullanılan görsel ve işitsel materyaller farklı, öğrenme stiline sahip öğrencilerin derse ilgisini çekip, derse katılımlarını sağlayarak kolay öğrenme fırsatı tanıdığı tespit edilmiştir. Yine etkileşimli tahtada kullanılan uygulamalar ile etkili sunumların yapıldığı ve etkileşimli tahtanın öğretmene konu anlatımında rehberlik ettiği anlaşılmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin klasik tahtada kullandıkları tebeşir tozunun olumsuz etkilerinden kurtulmalarından memnun oldukları, materyallerini flash bellek veya etkileşimli tahtaya kaydetme yoluyla rahat bir şekilde taşıdıkları ve kullandıkları, hazır şekiller, resimler, videolar vb. materyaller ile derste geçen süreyi daha iyi kullandıkları hatta zamandan tasarruf sağladıkları tespit edilmiştir. Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımı ile öğretmenler istedikleri materyalleri flash bellek, bellek kartı gibi donanımlarla farklı birçok kaynağı rahat bir şekilde sınıfa getirip öğrencilere sunmaları öğrenmenin daha kolay ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Kullanılan materyaller ile ders işleme süreci daha iyi yönetilmekte zamandan tasarruf sağlanmaktadır. Klasik tahtada kullanılan tebeşirin olumsuz etkileri, etkileşimli tahta kullanımı ile ortadan kalkmaktadır. Sınıfların teknolojik olarak donatılması aynı zamanda öğrenciler için teknoloji kullanımında rehberlik etmektedir.

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının avantajlarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

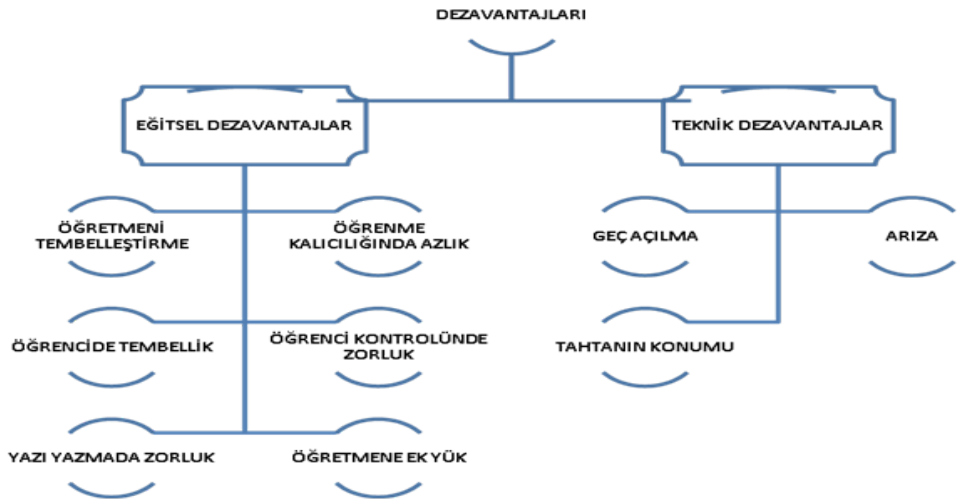
"Derste kullanmak üzere yanımızda getirdiğimiz görsel ve işitsel materyalleri gösterebildiğimiz programlar ile etkili öğretim gerçekleştiriyoruz." (Ö.3).

"Etkileşimli tahta, derslerde daha çok bilgiyi, daha etkili bir şekilde ve öğrenciler için dersi daha ilgi çekici biçimde sunma imkânı sağlıyor." (Ö.1).

"Anlatımlarda kullandığımız görsel ve işitsel materyaller öğrencilerin derse katılımını daha da arttırıyor. Bu da öğrenmelerini kolaylaştırıyor." (Ö.10).

"Etkileşimli tahta ile dersimizi daha hızlı işleme imkânı buluyoruz. Kalan zamanda tekrar ile geçirip bilgilerin daha iyi oturmasını sağlıyoruz." (Ö.16).

Öğretmenlerin öğretimde etkileşimli tahta kullanımının dezavantajlarına ilişkin görüşleri Şekil 4'te görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının dezavantajları

Şekil 4'ten öğretmen görüşleri incelendiğinde derste etkileşimli tahtanın çok kullanılması bazı kolaylıklar sağlarken bazı dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Etkileşimli tahtada kullanılan hazır materyaller ders anlatımı konusunda öğretmende, özellikle yazı yazma konusunda öğrencide tembellik oluşturduğu tespit edilmiştir. Etkileşimli tahtanın derslerde sürekli kullanımı öğretmenlerin derse hazırlık yapmalarını gerektirdiğinden öğretmenler bu durumu dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir. Yine derste sürekli etkileşimli tahtanın kullanımı özellikle etkileşimli tahta kullanılırken öğrencinin herhangi bir etkinlik yapmaması öğrencide motivenin azalmasına ve öğrenmenin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. Etkileşimli tahta ile yoğun şekilde bilgi alışverişi yaşanmaktadır. Öğretmenin sürekli olarak etkileşimli tahtayı kontrol etme durumu sınıftaki öğrencileri kontrol etmesini engelleyebilmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde tahtanın donanımsal veya programsal olarak arıza yapması, materyallarini taşıdıkları flash belleklerin bozulması, tahtanın programsal sebeplerden dolayı geç açılması dersleri olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin belirttiği bir diğer olumsuz durum ise etkileşimli tahtanın konumundan meydana gelmektedir. Tahtanın yan duvarlara çok yakın olması öğretmenin etkileşimli tahta önündeki hareketlerini kısıtlarken, etkileşimli tahtanın pencereye karşı olması etkileşimli tahta ekranında parlamalara sebep olmaktadır. Öğretmenlerin bu durumu dezavantaj olarak gördüğü tespit edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlere göre etkileşimli tahtada öğretim gerçekleştirilirken öğrencilere uygulama yaptırılmadığında öğrencilerin motiveleri azalmaktadır. Kullanılan hazır materyaller öğrencilerde özellikle yazı yazmada tembellik oluşturmaktadır. Elektronik bir alet olan etkileşimli tahtada meydana gelen donanımsal veya programsal sorunlar öğretimi olumsuz etkilemektedir. Etkileşimli tahtanın sınıftaki konumu öğretmenin hareket etmesini engelleyen bir yerdeyse veya ekranın parlamasına sebep olan bir yerdeyse öğretimi olumsuz etkilemektedir.

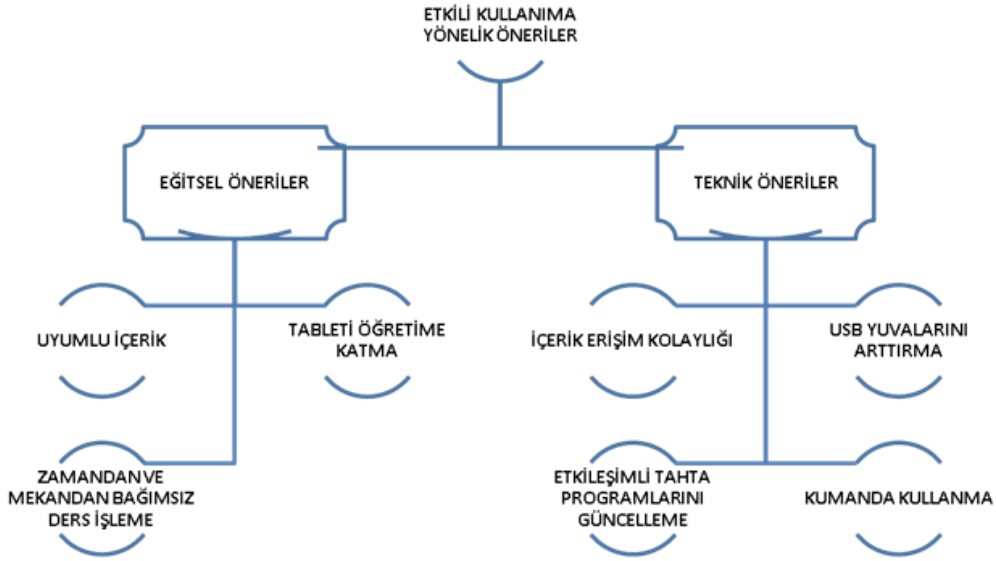
Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının dezavantajlarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Etkileşimli tahtanın hazırcı bir tarafı var. Eğer derste etkileşimli tahta kullanımı süresini iyi organize edemezsek öğretmeni tembelleştirir." (Ö.5).

*"Etkileşimli tahtanın uzun s*üreli kullanımında veya içerik öğrencinin ilgisini çekmediğinde öğrencinin dikkati dağıtabiliyor dolayısıyla öğrenci kontrolü zor oluyor." (Ö.7).

"Derse başlamadan önce etkileşimli tahtanın açılmasını beklemek gerekiyor. Etkileşimli tahtayı kullanmadan önce derse direk başlayabiliyorduk." (Ö.2).

Öğretmenlerin etkileşimli tahtanın daha etkili kullanımına ilişkin önerileri içerik Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Etkileşimli tahtanın etkili kullanımına yönelik öneriler

Şekil 5'ten öğretmen görüşleri incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığının gönderdiği kitapların etkileşimli tahta ile uyumlu olmaması ve bundan dolayı öğretmenlerin farklı yayın evlerinden edindikleri etkileşimli tahtaya uyumlu uygulamaları kullanmaları okullardaki eğitim öğretim birliğini bozmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının bu yönde bir uygulama başlatması ile ülke düzeyinde derslerde kullanılan materyal birlikteliği ile öğretimin daha etkili hale gelebileceğini öğretmenler önermektedir. Fatih Projesi ile birlikte dağıtılan tabletlerin öğretime katılmaması öğrencilerin ve öğretmenlerin tableti farklı şekilde kullanmaları öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde vurgulanan bir diğer nokta olarak görülmektedir. Öğretmenler, tabletin öğretime katılmasının öğretime katkı vereceğini düşünmektedirler. İnternet altyapısı ile donatılan okullarda sadece tek öğretmen ile ders işlemek yerine farklı yerlerdeki öğretmenlerden zamandan ve mekândan bağımsız olarak ders takibi yapabilme şansının öğretime değer katacağı yine öğretmen görüşlerinde vurgulanmaktadır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde zamanla artan ders kaynaklarından veya öğretmenlerin farklı kaynak kullanımı isteğinden derslerde kullanılan materyal sayısı artmaktadır. Etkileşimli tahtada bulunan usb yuvalarının arttırılması ile öğretmenlerin aynı anda birden fazla flash bellek kullanımı sağlanacaktır. Yine etkileşimli tahtada kullanılan programların sürekli olarak kendilerini yenilemeleri farklı güncel yan uygulamalar kullanmaları etkileşimli tahtada bulunan uygulamaların güncellenmesini gerektirmektedir. Öğretmenlerin materyal taşımaları için kullandıkları flash belleklerin bozulma veya etkileşimli tahtadaki usb yuvalarının bozulma durumu düşünüldüğünde, internet altyapısı kullanılarak öğretmenler, kendilerine ait materyallere erişim önerisinde bulundukları tespit edilmiştir. Etkileşim tahtaların sınıflarda kurulması ile birlikte öğretmenler yoğun bir şekilde dersleri buradan işlemektedirler. Bu kullanımın dezavantajlı durumlarından bir tanesi öğretmenin çok fazla yerinden hareket edememesi ve sınıf kontrolünün zorluğudur. Öğretmenler, etkileşimli tahtada bir kumanda bulunması ile hem ders işlemenin hem de öğrenci kontrolünün kolaylaşacağı düşüncesindedirler. Öğretmenler, etkileşimli tahtanın öğretimde daha ekin olabilmesi için devlet tarafından etkileşimli tahta ile uyumlu ortak içerik sağlanmasını, dağıtılan tabletlerin etkileşimli tahta ile uyumlu hale getirilmesini ve farklı kaynaklar kullanabilmeleri için usb bellek yuvalarının arttırılmasını ve her yerden ulaşabilecekleri aynı zamanda içine derste kullanabilecekleri materyalleri koyabilecekleri bir ortam olmasını önermişlerdir.

Etkileşimli tahtanın etkili kullanımına yönelik önerilere ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

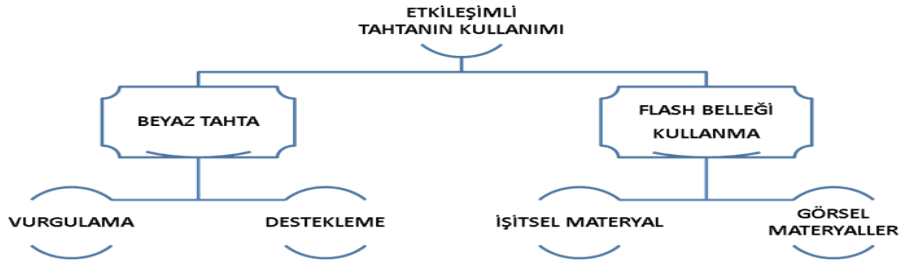
"Öğretmen ve öğrencinin elinde etkileşimli tahta ile uyumlu ortak materyallerin olması öğretimi daha etkili hale getirir." (Ö. 4).

"Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde etkileşimli tahtada kullanılabilen ortak materyal çalışması yapılırsa öğretim daha etkili hale gelir." (Ö.5).

"Öğretmenlerin derste kullandıkları materyallerine flash belleklerden ayrı ulaşabileceği bir sistem geliştirilirse daha etkili ve daha kolay öğretim gerçekleşir." (Ö.11).

Gözlem Verilerine Dayalı Bulgular

Etkileşimli tahtanın öğretimde etkili kullanımına yönelik gözlemler bulguları Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. *Etkileşimli tahta kullanımı*

Şekil 6 incelendiğinde etkileşimli tahtanın öğretimde kullanılmasının beyaz tahta boyutuyla vurgulama ve destekleme, flash bellek kullanma açısından ise işitsel ve görsel materyal sağlama katkılarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin gözlem notları aşağıda belirtilmiştir.

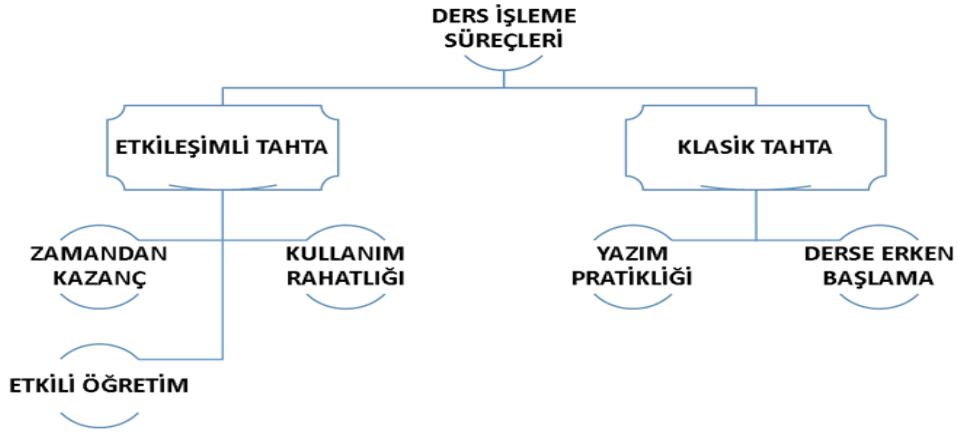
TD: Etkileşimli tahtada öğretmen sunuyu gösterirken bir yandan önemli noktaları beyaz tahtada yazarak öğrencilerin dikkatini çekti.

İD: İngilizce dersinde etkileşimli tahtada gösterilen etkinlikte geçen kelimeleri öğrencilerin daha iyi yapabilmeleri için anlamlarını beyaz tahtaya yazdı.

AD: Öğretmen flash belleğindeki görsel ve işitsel materyalleri etkileşimli tahtada gösterirken bir yandan da öğrenciler etkileşimli tahtadaki uygulamalarla uyumlu kitaptan dersi takip ettiler.

FD: Fizik sınavına hazırlık için öğretmenin flash belleği ile getirdiği soruları etkileşimli tahtada öğrenciler çözdü. Öğretmen kalan zamanda öğrencilerin sorularını farklı materyaller ile destekleyerek yanıtladı.

Etkileşimli tahta ve klasik tahta ile ders işleme süreçlerine yönelik gözlem bulguları Şekil 7'de görselleştirilmiştir.



Şekil 7. *Ders işleme süreçleri*

Şekil 7'den gözlem notları incelendiğinde etkileşimli tahtada kullanılan materyallerin etkili öğretim gerçekleşmesini sağladığı tespit edilmiştir. Özellikle öğrencileri iyi motive ettiği ve derse katılmalarını sağladığı için öğrenmeyi kolaylaştırdığı anlaşılmıştır. Kullanılan uygulamalar ile etkileşimli tahtanın rahat bir şekilde kullanıldığı, uygulamaların özellikleri ile de öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği tespit edilmiştir. Motive olan öğrenciler ve kullanılan materyaller ile zamandan tasarruf sağlanmıştır. Özellikle kullanılan hazır şekiller ve resimler ile zamanın iyi kullanıldığı anlaşılmıştır. Gözlem notları incelendiğinde beyaz tahtada öğretmenler öğrencilere fark etmeleri gereken noktaları pratik bir şekilde yazabilmektedirler. Bir yandan etkileşimli tahta açıkken, bir yandan beyaz tahtayı kullanarak bilgileri öğrencilere aktarabilmektedirler. Yine etkileşimli tahta açılırken geçen süre veya teknik arızalarda ders geç başlayabilmekte iken klasik tahtada böyle bir sorunun yaşanmadığı gözlenmiştir.

Ders işleme süreçleri temasına ait ait gözlem notları aşağıda belirtilmiştir.

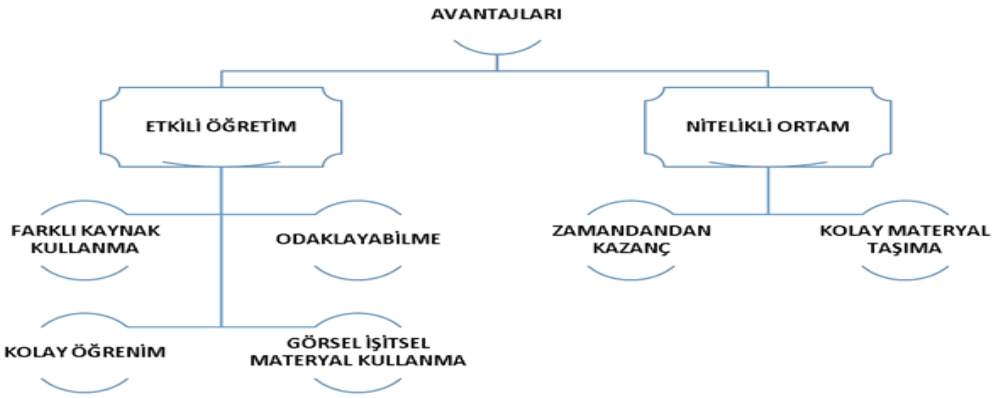
AD: Etkileşimli tahtadaki uygulamada anlamları bilinmeyen kelimelerin anlamına, yine etkileşimli tahtada yüklü olan sözlük uygulaması açılarak bakıldı.

MD: Öğretmen konu tekrarı yapmak için farklı yayınevlerinin etkileşimli tahtadaki uygulamalarını açarak soru çözümü yaptı. Öğrencilerden bazıları kendi flash belleğindeki soruları da tahtada açarak öğretmenin çözmesini istedi.

TD: Etkileşimli tahtada gösterilen sunumda vurgulanmak istenen notlar ayrıca beyaz tahtada yazılarak bazen de beyaz tahtada şema çizerek öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri sağlandı.

FD: Konuda geçen sorunun çözümüne başlamadan ders zilinin yaklaştığını anlayan öğretmen soruyu etkileşimli tahta yerine klasik tahtada çözdü.

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının avantajlarına yönelik gözlem bulguları Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Etkileşimli tahtanın avantajları

Şekil 8'deki bulgulara göre öğretmenler, etkileşimli tahtada farklı kaynaklarda bulunan görsel ve işitsel materyalleri kullanarak dersi daha dikkat çekici hale getirip öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadırlar. Öğretim ortamı alt temasına ait gözlem notları incelendiğinde etkileşimli tahta ile konuların, hızlı bir şekilde işlenmesinin sağlandığı ve dersin sonunda tekrar için bolca vakit kaldığı anlaşılmaktadır. Derste kullanılan materyalleri öğretmenlerin flash bellekler ile rahat bir şekilde taşıdıkları ve öğrenme ortamını zenginleştirdikleri gözlemler sonucunda tespit edilmiştir.

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının avantajlarına ilişkin gözlem notları aşağıda belirtilmiştir.

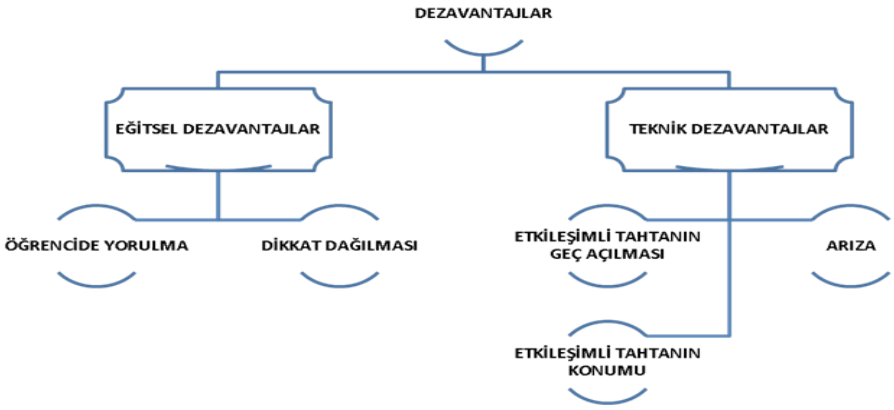
AD: Ders sonunda öğretmen tarafından yapılan tekrar bölümünde sorulan sorulara öğrenciler doğru cevap verdiler.

MD: Etkileşimli tahtada konu ile ilgili soru çözen öğretmen farklı kaynaklardan yararlanıp aynı konu ile ilgili farklı soru tiplerini de sınıfta gösterdi.

MD: Konu anlatımını ve konu ile ilgili soruları çözen öğretmen flash belleğinde taşıdığı farklı kaynakları etkileşimli tahtada açarak konu ile ilgili sorular çözmeye devam etti.

TD: Öğretmen sınıfta yoklamayı alırken bir öğrenciyi yanına çağırdı ve derste göstereceği materyallerin bulunduğu flash belleği vererek etkileşimli tahtaya takmasını rica etti.

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının dezavantajlarına yönelik gözlem bulguları Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil **9.** *Etkileşimli tahtanın dezavantajları*

Şekil 9'dan eğitsel dezavantajlar alt temasına ait gözlem notları incelendiğinde, derslerde yoğun bir bilgi alış verişi olduğu ve eğer öğrenciler burada pasif olarak kalırsa belli bir süre sonra derse karşı motivasyonlarının azaldığı gözlenmiştir. Öğrencilerin, etkileşimli tahtadaki, beyaz tahtadaki ve kitaptaki bilgilerden yoğun şekilde etki altında kaldıkları gözlenmiş ve sonucunda öğrencide yorulmaların olduğu tespit edilmiştir. Teknik dezavantajlar alt temasına ait gözlem notları incelendiğinde öğretim sürecinin artık merkezinde bulunan etkileşimli tahtanın konumundan dolayı ve donanımdan kaynaklanan sorunlar öğretmenleri ders işleme sürecinde zor durumda bırakmaktadır.

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının dezavantajlarına ilişkin gözlem notları aşağıda belirtilmiştir.

TD: Etkileşimli tahtanın yoğun kullanımından yorulan öğrenciler dersin sonuna doğru aralarında konuşmaya başladılar.

İD: Ders boyunca sürekli açık olan etkileşimli tahtada etkinlik yapan öğrencilerin kendi aralarında konuştukları ve dersle çok ilgilenmedikleri görüldü.

AD: Öğretmen konuyu etkileşimli tahtada anlatırken tahtanın konumundan dolayı etkileşimli tahta camının parlamasından bazı öğrenciler sıralarından kalkarak ekranın görmeye çalıştılar.

CD: Öğrenciler derste kullanmak için getirdikleri flash belleklerindeki dokümanları açmaya çalışırken zaman kaybı oluştu.

İD: Öğretmen derse başlarken etkileşimli tahtada flash belleğinin virüs kapmasından dolayı flash belleğinin içindeki materyallere ulaşamadı.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim ortamlarının tasarlanmasında etkileşimli teknolojiler kullanılarak öğrencilerin bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve bilgiyi yaratması mümkün olmaktadır (Tezci, 2002). Birçok ülkede bilgisayarın sınıflara girmesiyle başlayan süreç etkileşimli tahtalar ile devam etmektedir. Öğretmen görüşleri ve gözlem verilerine göre etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, etkileşimli tahtanın genel olarak flash belleklerdeki görsel ve işitsel materyallerin, etkileşimli tahtadaki uygulamalar ile birlikte öğretim sürecinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan gözlemlerde öğretmen görüşlerinde de belirtildiği gibi etkileşimli tahtanın flash bellek ile kullanımı tespit edilmiştir. Yine yapılan gözlemlerin, öğretmen görüşlerinden farklı olarak, öğretmenlerin, etkileşimli tahtanın bir parçası olan beyaz tahtayı, konu anlatımını destekleyen ve vurgulayan kısımlarının yazılmasında kullandığı tespit edilmiştir.

Etkileşimli tahta ve klasik tahta ile ders işleme süreçleri karşılaştırıldığında etkileşimli tahta kullanımının zamandan kazanç sağlandığı, etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının rahat olduğu ve etkileşimli tahta ile gerçekleştirilen öğretimin etkili olduğu tespit edilmiştir. Koçak'ın (2013) yaptığı çalışmada da etkileşimli tahta ile yapılan öğretimde zamandan kazanç sağlandığı belirtilmiştir. Klasik tahta kullanımı konusunda öğretmen görüşleri ve yapılan gözlemlerin ortak noktası derse erken başlamadır. Diğer yandan etkileşimli tahtanın açılma süresi ve donanımsal sorunlar nedeniyle dersin geç başlamasına sebep olduğu saptanmıştır. Albayrak (2014) çalışmasında etkileşimli tahtada meydana gelen teknik arızaların öğretmenleri klasik tahtayı kullanmaya yönelttiğini belirtmiştir. Klasik tahtada yazı yazmanın pratik olduğu Koçak (2013) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiştir.

Araştırmada etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının önemli avantajlarının derste farklı kaynakların kullanılmasını sağlama ve etkileşimli tahtada kullanılan materyallerin derse olan ilgileri arttırması olarak saptanmıştır. Buna paralel olarak Sünkür, Arabacı ve Şanlı (2012) yapmış olduğu çalışmada etkileşimli tahtanın öğretimde kullanılmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkileşimli tahtada kullanılan materyaller ile işlenen derslerin farklı öğrenme stillerine hitap ettiğini, bununla birlikte kolay öğrenimin gerçekleştiğini, derslerde görsel ve işitsel materyallerin kullanılabildiğini ve etkileşimli tahtanın, etkili sunum yapılmasına yardımcı olduğunu görüşlerinde belirtmişlerdir. Etkileşimli tahtanın öğretimi kolaylaştırdığı Bağcı'nın (2013) yapmış olduğu çalışmada da belirtilmiştir. Etkileşimli tahtanın öğretimde kullanımının avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri ve yapılan gözlemlerde ortak olarak zamandan kazanç sağlama

avantajının ön plana çıktığın saptanmıştır. Etkileşimli tahta ile yapılan öğretimde zamandan kazanç sağlandığına Albayrak'ın (2014) çalışmasında da yer verilmiştir.

Araştırmada etkileşimli tahtanın öğretimde kullanılamasın dezavantajlarına ilişkin ise, öğrenciyi özellikle yazma konusunda tembelleştirdiği, öğretmeni derse hazırlık yapma konusunda ekstra çalıştırdığı, ders sırasında etkileşimli tahtanın sürekli kullanımına bağlı olarak öğretmenin sınıf içindeki hareketini kısıtladığı ve çok kullanımına bağlı olarak öğrencide kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkilediği saptanmıştır. Etkileşimli tahtanın öğrencilerde tembellik yarattığı Albayrak'ın (2014) çalışmasında da belirtilmiştir. Yine Türel (2012) araştırmasında etkileşimli tahta ile işlenen derslerde öğretmenin sınıf kontrolünü sağlamasında zorluk yaşandığından söz etmiştir. Ayrıca gözlem bulguları, tahtanın sürekli kullanımı sonucunda öğrencilerin dikkatinin dağılmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Keleş, Dündar ve Bahçekapılı'nın (2013) yaptıkları çalışmada da paralel sonuçlara yer verilmiştir.

Etkileşimli tahtanın daha etkili kullanımına yönelik olarak tabletin öğretime katılması önerisinin ön plana çıktığı görülmüştür. Cücü'de (2014) tabletin öğretime katılmasının etkili öğretim için gerekli olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Koçak (2013) ve Sezgin (2014) ise yaptıkları çalışmada etkileşimli tahtanın sadece konuları aktarmak için değil aynı zamanda gösterilen materyallerde, uygulamalara da yer verilmesinin öneminden söz etmişlerdir. Araştırma ile öğretmenlerin etkili öğretim için tabletin öğretime katılmasını, etkileşimli tahta ile uyumlu içeriğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilmesini, öğretmene etkileşimli tahta kullanımı ile ilgili eğitim verilmesini önerdikleri ortaya konmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda öğretim sürecinde etkileşimli tahtanın daha etkili kullanılmasına yönelik etkileşimli tahta ile tabletler arasında etkileşim kurabilecek yazılımlar üretilmelidir. Öğrencilere dağıtılan kitaplar ile etkileşimli tahtada gösterilen eğitsel materyaller uyumlu olmalıdır. Öğretmenlere belli zaman aralıklarıyla etkileşimli tahta uygulamaları ile ilgili eğitimler verilmeli, eğitim içeriklerinin oluşumunda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden etkin katılımı sağlanmalıdır. Öğretmenlerin materyallerine daha rahat ulaşabilecekleri uzaktan erişimli sistemler oluşturulmalıdır. Dersliklerde kullanılan teknolojik araçların sağlık yönünden olumsuz etkilerinin olup olmadığı ya da pedagojik olarak öğrencileri etkileyip etkilemeyeceği yönünde öğretmenlere ve öğrencilere bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir. Öğrenme portalları daha aktif kullanılmalı, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu platformlar aracılığı ile bilgi paylaşımı yapmaları sağlanmalıdır. Etkileşimli tahtanın öğretimde değerlendirilmesi için yapılan çalışmanın farklı okul düzeylerinde ve farklı tipteki liselerde de yapılarak sonuçların daha güvenilir olması sağlanabilir. Bunlara ek olarak, Fatih projesi ile sınıflara etkileşimli tahta ile tablet bilgisayarlar da girmiştir. Tablet bilgisayarın öğretimde kullanımına ilişkin değerlendirme çalışması yapılabilir. Devlet tarafından dağıtılan kitapların etkileşimli tahta ile uyumlulukları araştırılabilir. Etkileşimli tahtanın sağlık yönünden öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediği araştırılabilir. Fatih projesinin öğrencilerin başarı düzeylerine ve teknoloji kullanım seviyelerine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in turkey: past, present and future. *Education Media International, 39,* 165-173.

Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 1-10.

Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 19,* 1-14.

Albayrak, E. (2014). *Fatih projesi kapsamındaki okullarda bilişim teknolojilerinin kullanımının sınıf yönetimi açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Altan, T. & **Tüzün, H. (2011).** *Teknoloji-zengin bireysel öğrenme ortamlarının Fatih projesindeki yeri.* Akademik Bilişim Konferansı, Malatya.

Altunışık, R., **Çoşkun**, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Bağcı, H. (2013). *Fatih projesi çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bulun, M., Gülnar, B. & Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3,* 165-169.

Bulut, İ. & Koçoğlu, E. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği).* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 242-258.

Cücü, M. (2014). *Fatih projesine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research.* CA: Sage Publications.

Eren, Ş. E. (2010). İlköğretim *okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları.* Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Keleş, E., Dündar, Ö. B. & Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Fatih projesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12,* 353-336.

Kennewell, S. & Morgan, A. (2003). *Student teachers' experiences and attitude stowards using* ***ınteractive*** *whiteboards in theteaching and learning of young children.* 16 Eylül 2016 tarihinde erişildi. http://crpit.com/confpapers/CRPITV34Kennewell1.pdf

Kocaoğlu, B. Ü. (2013). *Lise öğretmenlerinin FATİH projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançları: Kayseri ili örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Koçak, Ö. (2013). *Fatih projesi kapsamındaki lcd panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları (Erzincan ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

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

Min, K. & Siegel, C. (2011). Integration of smart board technology and effective teaching. ımanager's. *Journal on School Educational Technology, 7,* 38-47.

Sezgin, Y. (2014). *Fatih projesine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Shenton, A. & Pagett, L. (2008). From 'bored' to screen: the use of the ınteractive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy, 41,* 129-136.

Sünkür, M. & Arabacı İ. B. Şanlı Ö. (2012). Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim II. kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 7,* 313-321.

Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı* öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Türel, Y. K. (2012). Teachers' negative attitude stowards **ınteractive** whiteboard use: needs and problems. *Elementary Education Online, 11,* 423-439.

Usta, E. (2013). *Öğretim teknolojisi ve davranışçılık. öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and* ınterpretation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörük, T. (2013). *Genel lise yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin teknolojiye karşı tutumları ve eğitimde fatih projesinin kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Öğretmen Görüşlerine Göre Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Gerçekleşme Durumu

Pınar Baydur, MEB, Türkiye, PINARBAYDUR@hotmail.com

Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, yukselgunduz0735@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme durumunu ortaya koymaktır. Çalışma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir İli Torbalı İlçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmede elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, alınan zümre kararlarının uygulandığını, az bir kısmı ise kısmen uygulanabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, alınan zümre kararlarının gerçekleşmesi için ortak hareket edildiğini, az bir kısmı ise kısmen ortak hareket edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, alınan zümre kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların sağlandığını, az bir kısmı ise kısmen sağlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu alınan zümre kararlarının gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini artırmak için öğretmenlerin ortak karar alma ve uyması, iş birliğinin yapılması, uygulanabilir kararlar alınması, kararların amaca uygun alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf öğretmeni, zümre, zümre öğretmenler kurulu.*

Realization Status of Branch Teachers Board Decisions According to Teachers' Views

Abstract

The aim of this study is to reveal the realization of the class teachers' board decisions made by the classroom teachers working in primary schools. The study is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group of the research consists of 30 classroom teachers who were selected by purposeful sampling method and working in official primary schools in Izmir Province Torbalı District in the academic year of 2018-2019. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Content and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the data obtained in the interview. A great majority of the teachers stated that the group decisions taken were implemented, a small number of them stated that they could be implemented partially. A great majority of the teachers stated that joint action was taken in order to realize the group decisions taken, while a small number of them stated that they were acting jointly. The majority of the teachers stated that the necessary aids and facilities were provided for the realization of the group decisions, while a few of them were partially provided. The majority of the teachers stated that the group decisions taken were realized. They stated that in order to increase the realization level of the decisions of the branch teachers' board, teachers should make and comply with joint decisions, cooperate, make applicable decisions, and make decisions in line with the purpose.

Keywords: *Classroom teacher, group, group teachers board.*

Giriş

İnsanlar doğumundan itibaren öğrenme ve gelişme içindedir. İnsanlar diğer canlılardan farklı olarak duyu organları ile öğrenmenin ötesine geçip çevresinden başlayarak evreni tanımak ve öğrenmek istemişlerdir. Başaran'a (1996) göre, 'insanlığın bilgi ve beceri birikimi arttıkça, insan, gereksinmelerini doyurmada daha etkili yollar bulmak için kendi deneyimlerinin ötesinde başkalarının bilgi ve beceri birikiminden de yararlanmak istemiştir. Böylece bildiğini, yaptığını, başkasına öğreten eğitmenler ortaya çıkmıştır.' Bu öğrenmelerin bir kısmı informal olurken büyük bir kısmı da formal olarak okullarda gerçekleşmektedir.

Teknolojinin hızla geliştiği, bilgi üretmenin önem kazandığı çağımızda okulların yeri de aynı ölçüde önem kazanmaktadır. 'Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır' (Fidan ve Erden, 1998). Okullar amaçlarını öğretmenler aracılığı ile gerçekleştirirler. Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1998) göre, 'öğrenci öğretiminin ekseni ve öğretimde en önemli öğe olarak kabul edilmekle birlikte, öğretimin hareket ettiricisi ve düzenleyicisi olan öğretmen de öğretimin vazgeçilmez ve en önemli diğer öğesidir. Bu anlamda öğretmen, gerekli öğrenme ortamını hazırlamakta, öğrenciyi öğrenme yollarına yöneltmekte, onun aktif olarak öğrenmesine rehberlik etmektedir.'

Öğretmenler sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamak için mesleki olarak kendilerini geliştirmek zorundadırlar. Özer'e (2008) göre, mesleki gelişimin amacı öğrencilerin öğrenme ve kendilerini geliştirme ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik mesleki gelişimin amaçları şunlardır: Öğretmenlerin eğitim anlayışlarını yenilemek ve zenginleştirmek, öğretmenlerin öğretim yöntemleri ile teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmek, öğretmenlerin alan bilgilerini artırmak ve güncellemek, öğretmenlerin mesleki saygınlık ve doyumlarını artırmak, öğretmenlerin mesleklerinde yükselmelerine yardım etmek, öğretmenlerin çalıştıkları okulun gelişimine katkıda bulunmalarına olanak sağlamak.

Başarılı öğrenciler yetiştirmek için başarılı okullar ve öğretmenler gereklidir. Başarı tesadüfi değildir, gerekli çaba gösterilerek ulaşılması gereken bir noktadır. Başarıya ulaşmak için okullarda çeşitli kurullar kurularak öğretmenlerin işbirliği ve koçluğu ile çalışmalar yürütülür. Bu çalışmalar okulun bütün olarak gelişmesini sağlayacaktır. Okullarda başarının yakalanmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler bu görevi tek başına yerine getirmekte zorlanır. Çünkü başarı bir ekip işidir.

Katılımcılığın ve işbirliğinin olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin başarı oranı da yüksektir. Güçlü ve Okçu'ya (2015) göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının içselleştirme boyutunda en yüksek düzeyde olduğu, etkili takım çalışmasının bu durumu olumlu yönde etkilediğini vurgulanmıştır. Ayrıca takım çalışmalarının kurumun verimliliğini arttırdığı, meslektaşlarına karşı olumlu duygular beslenmesini sağladığı, motivasyonu arttırdığı, yeteneklerini geliştirmelerine, okulun değer ve amaçlarının benimsenmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Okullarda öğretmenler, kurullar aracılığı ile yönetime katılmaktadırlar. İş doyumunun artması, çatışmaların önlenmesi ve okulda daha yumuşak bir iklimin sağlanması için okullardaki kurullar etkilidir. Kurulların etkili çalışması demokratik işleyişe, kurullarda alınan kararların etkililiğine ve yararlılığına, yönetici ve öğretmenlerin yeteneklerine bağlıdır (Dengiz, 2007). İşbirliği yapan öğretmenler birbirine destek olur. Bu destek ile eğitimin niteliği ve yeterliliği artacak, belirlenen amaçlara ulaşmak kolaylaşacaktır. Okullarda ekip çalışmasının en iyi örneği zümre öğretmenler kurullarıdır.

Kocabaş ve Gökbaş'a (2003) göre, takım çalışması ile karara katılma arasında bir ilişki vardır ve öğretmenlerin takım çalışmalarına katılımının eğitim öğretim faaliyetleri açısından başarıyı arttıracağı görüşü vurgulanmıştır. Zümre öğretmenler kurulu da okullardaki en etkin takım çalışması örneğini oluşturmaktadır. Sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olan dünyamızda takım olarak çalışmak, işbirliği yapmak, kişisel çabaların önüne geçmekte ve başarıyı arttırmaktadır. Her bireyin farklı bilgi, beceri ve yeteneği ile takım çalışmasına vereceği katkı ve destek bireysel çabadan çok daha doyurucu ve etkili olacaktır.

Zümre öğretmenler kurulunun temel amacı, aynı okulda görev yapan öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirerek işbirliği ve dayanışmayı arttırmaktır (Küçük, Ayvacı ve Altıntaş, 2004). Zümre öğretmenler kurulunun amacı işbirliği ve eşgüdüm çerçevesinde planlı ve amaçlı eğitim öğretim faaliyetlerini planlamak, sürdürmek ve uygulamaktadır. Çünkü öğretim, öğrenciyi geliştirmek ve başarıya ulaştırmak için yapılan planlı ve amaçlı bir süreçtir. İstenilen amaca ulaşılması için işbirliği yapılmalıdır.

Aydın'a (2018) göre, zümre öğretmenler kurulu toplantılarında diğer öğretmenlerle yapılacak işbirliği ve öğrencilerin durumuna ve okulun imkanlarına göre, yıllık planların hazırlandığı, derslerin işlenişinde kullanılacak araç ve gereçler ile yöntem ve tekniklerin belirlendiği, ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararların alındığı görülmektedir. Zümre öğretmenler kurulları başarının yakalanması ve sürdürülmesi bakımından da önemlidir. Farklı fikirdeki öğretmenlerin bir araya gelerek sinerji oluşturmaları, birbirlerinin düşüncesini alarak ortak bir akılda buluşmaları başarıya götüren unsurlardır. Öğretmenin görüşünün alınması, kendini değerli hissetmesi ve motivasyonu açısından önemlidir.

Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle beraber çalışmalar yapması, okul işlerini ve mesleklerinin başarılı şekilde gerçekleştirebilmeleri ve çalışmalarında olumlu sonuçlar almaları için faydalıdır. Öğretmenlerin birlikte çalışmak yerine yalnız çalışmaları daha çok zaman, emek ve çaba harcamalarına, bazı durumlarda yetersiz kalmalarına neden olmakta ve çok yorucu olmaktadır. Okul başarısı ile ön plana çıkan okullarda birlikte çalışma bilincinin yeterli olduğu görülmektedir. Başarının kaynağı iyi bir ekip çalışması ile olmaktadır (Çiftçi, Meydan, Koçyiğit ve Kayılı, 2011). Okul müdürleri okullarda öğretmenlerin önündeki iş birliği ile ilgili engelleri, eksiklikleri görmeli, bu sorunları giderme yollarını aramalıdır. Töremen ve Karakuş'a (2007) göre, sağlıksız iletişim, empati eksikliği, birlikte yeterince zaman geçirilmemesi, öğretmenlerin okula ve çalışma arkadaşlarına yeterince bağlılık duymamaları, öğretmenleri birleştirecek nitelikte paylaşılan bir vizyon ve misyonun eksikliği, okul kültüründe ortak çalışmanın erdemini vurgulayan normların ve değerlerin yeterli ve etkili düzeyde bulunmaması, öğretmenlerin ortak yaşantıları paylaşma ve olaylara birlikte tepkide bulunma düzeylerinin yetersizliği, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ortak çalışmaya yeterince yatkın olmaması, öğretmenlerin eleştirileri olgunlukla karşılama düzeylerinin yetersizliği, öğretmenlerin çevrelerindeki yanlışlıkları düzeltme hassasiyetini yeterince göstermemeleri iş birliği önündeki engeller olarak belirtilmiştir. Verimliliği arttırmak için; karşılıklı dayanışma içinde beraber öğrenmeyi ve yaratıcı işbirliğini içeren zümre toplantıları yapılmalıdır. Tek bir fikir yerine bir çok kişiden alınarak oluşturulan ortak fikir, hata yapma payını da azaltacaktır. Göksoy ve Yenipınar' a (2015) göre, zümre öğretmenler kurullarının okul ve öğrenci başarılarında etkililiğinin oldukça yüksek olduğu, eğitimsel başarıda en fazla öne çıkan etkisinin ise uygulamalarda birlikteliği sağlama, eğitimciler arasında bilgilerin paylaşılması olduğu söylenebilir.

Başarılı bir eğitim öğretim yılı iyi bir planlama ile başlar. Zümre öğretmenler kurulu, bu planlamaların görüşüldüğü ve karara bağlandığı yerlerdir. Taşdan'a (2008) göre, zümre öğretmenler kurulu toplantıları eş düzeydeki zümreler arasında karşılaşılan zorlukları aşmak ve öğretim becerilerini geliştirmek için yardımlaşma amacıyla gerçekleştirilir. Amacına uygun yapılmış, uygun planlanmış, işbirliği ile dayanışmanın, demokratik katılımın, bilgi ve uzmanlığın, tecrübenin ve birikiminin ön planda tutulduğu toplantılarda alınan kararların gerçekleşmesi daha mümkündür. Gökyer'e (2011) göre öğrencilerin başarılarının artması, zümre öğretmenler kurullarında alınan kararların niteliği ile doğru orantılıdır. Alınan kararların çocuklara doğru davranış kazandırma, eğitim öğretim ihtiyaçlarına cevap vermesi akademik başarıyı da beraberinde getirecektir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı, zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşme durumunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koyabilmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının uygulanabilirliği nedir?
2. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşebilmesi için ortak hareket edebilme durumu nedir?
3. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşebilmesi için gerekli yardımların veya kolaylıkların sağlanması durumu nedir?
4. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme durumu nedir?
5. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini artırmak için yapılması gerekenler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması niteliğindedir. Yıldırım (1999), nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. Olgubilim çalışması, olayları anlayabilmek ve bilgiler edinebilmek için kişilerin deneyim ve düşüncelerine başvurmaktır.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir İli Torbalı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Zümre öğretmenler kurulu yapılan okullarda alınan kararların gerçekleşme durumu konusunda öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öncelikle araştırılan konu ile ilgili bir soru havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü alınarak görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı belirlenmiştir. Katılımcılar ile pilot uygulama yapılıp sorular ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tekrar uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak asıl görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere (öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, çalıştıkları sınıflar, görev yaptıkları kurum türü), ikinci bölümde ise zümre öğretmenler kurulunda alınan kararların gerçekleşme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Araştırmada zümre öğretmenler kurulunda alınan kararların gerçekleşme durumu konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacı ile 30 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanan beş sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Katılımcılar görüşme konusu hakkında önceden bilgilendirilmiş, gönüllülük esasına göre uygun bulunan yer ve zamanda görüşmeler uygulanmıştır. Görüşmelerde ses kaydı yapılmıştır. Katılımcıların isimleri ve görev yapıldığı okullar gizli tutulmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Temalar oluşturulmuş ve temalar kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategori ile ilgili doğrudan katılımcıların görüşleri, olduğu bir şekilde ifade edilip yorumlanmıştır.

Bulgular

Zümre öğretmenler kurul kararlarının uygulanabilirliği nedir? sorusuna ilişkin öğretmenler görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	n	
Zümrede alınan kararalar uygulanıyor.	21	(Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Ö6), (Ö7), (Ö8), (Ö9), (Ö10), (Ö11), (Ö12), (Ö13), (Ö14), (Ö17), (Ö18), (Ö22), (Ö29), (Ö23), (Ö24), (Ö25), (Ö26).
Zümrede alınan kararlar kısmen uygulanıyor.	4	(Ö5), (Ö20), (Ö21), (Ö27).

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, (21) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının uygulandığı, az bir kısmı ise (4) alınan zümre kararlarının kısmen uygulanabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kararların uygulanabilir olması için vurguladıkları noktalar; kararların öğrenci seviyesine uygun olması, kararların ortak alınması, çevre ve okulun şartlarının göz önünde bulundurulması, zümre iletişimi ve iş birliğinin olması şeklindedir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

"Alınan kararlar, tüm sınıflardaki öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak alınıyor. Uygulanabilir olanlar belirleniyor (Ö1)." "Benim gördüğüm kadarıyla bir çoğunu uyguladığımızı düşünüyorum. ZÖK'te aldığımız kararların % 80 civarında uyguladığımızı düşünüyorum. Gezi konusundaki kararı uygulayamadık. Gezi yapmayı planlamıştık ama gerçekleştiremedik (Ö2)." "Uygulanabilen kararlar alıyoruz zümre öğretmenler kurulunda. Tüm zümredeki arkadaşlarımız bir sene boyunca neyi uygulayıp, çocukların neleri yapıp yaptırabileceğimizi, yaşlarına göre uygun olan konuları belirleyip ona göre karar aldığımız için uygulanabilirliği bence bizim zümrede sağlanıyor. Uygulayamayacağımız kararlar almıyoruz. Yaşlarına uygun kararlar aldığımız için sınıflarımızın genel olarak öğrenci seviyesini göz önüne alarak zümre kararlarını aldığımız için uygulanamama durumu olmuyor (Ö4)." "Zümrede alınan kararları sınıfların durumu, okul çevresi, öğrenciler göz önünde bulundurularak alınması nedeni ile uygulanabilmektedir (Ö10)." "Alınan kararlar okulun durumu, sınıf potansiyelleri göz önünde tutularak alındığı için uygulanabilirliği söz konusudur (Ö11)." "Genel olarak alınan kararları uyguluyoruz. Planlanan süre, yapılacak gezilerde aksaklıklar oluyor (Ö12)." "Kararlar birlikte alındığı için büyük kısmı uygulanıyor. Ancak sınıf içi durumlar, bireysel farklılıklardan kaynaklı değişiklikler olabilir (Ö13)." "Zümre öğretmenler kurulu kararlarına genel olarak uyularak uygulanmaktadır. Zümre öğretmenleri arkadaşları ile zaman zaman fikir alış verişinde bulunularak kontrol sağlanmaktadır (Ö14)." "Zümre kurulunda alınan kararların belirlenmesinde okulun içinde bulunduğu çevrenin sosyoekonomik, kültürel yapısına ve bu yapının sınıflar üzerindeki öğrenci yapısının koşullarına göre belirlendiği için genel anlamda uygulanmaktadır. Çünkü kararlar bu doğrultuda alınmaktadır (Ö17) ." "Planlı bir eğitim öğretim yılının geçirilmesi, okulda bir ekip çalışmasının oluşturulması açısından sınıfların kendi içyapılarındaki dinamiklerin değişkenliklerine rağmen ana konular üzerinde alınan kararlara uyulmaya, uygulanmaya çalışılmaktadır (Ö18) ." "Zümre öğretmenler kurulu öğretmenlerin görüşleri ve istekleri alınarak yapıldığı için katılan öğretmenler alınan kararları uygulayabilir, uyguluyoruz (Ö22)." "Zümre öğretmenleri olarak aldığımız kurul kararlarına uygun hareket ediyoruz. Uygulanabilir kararlar aldığımız için uygulamada sorun yaşamıyoruz (Ö23)." "Öğretmenlerin görüşleri alınarak yapıldığından dolayı zümre öğretmenler kurulu kararları uygulanabilir (Ö24)." ''Zümre öğretmenler kurul kararları tam olarak uygulanabilir. Öğretmenlerin düşünceleri alınarak oluşturulduğu için (Ö25)." "Zümre öğretmenler kurulunda geçen, mevzuatla ilgili yapılacaklar, plan, karnedeki bilgilerin doldurulması konusunda uygulanabilirliği yüksek (Ö26) ." "Zümre öğretmenler kurulu kararları, sınıf seviyesi ve okulun bulunduğu sosyal çevreye dikkat edilerek oluşturulduğu için uygulanabilir kararlardır (Ö29). " biçiminde belirtilmiştir. "Kararlar uygulanıyor ama sözde bir zümre öğretmenler kurulu oluyor. Direkt internetten indiriliyor, kararlar hazır önümüze geliyor, biz de bunlara bakıyoruz uygulamaya çalışıyoruz ama genelde kişisel olarak kendi uygulayabildiklerime bakıyorum uyguluyorum. Çok da uyduğum söylenemez. İmzalayıp geçiyoruz (Ö5)." "Mevzuat, planlama konularında uygulanabilir, fakat diğer konularda sınıfın düzeylerinin farklı olması, öğretmenlerin tutumlarının farklı olmasından dolayı çok uygulanamıyor (Ö21)." "Sınıf seviyeleri farklı olduğu, öğrencilerin hazır bulunuşluğu farklı olduğu için birebir uygulanabilmesi mümkün olmuyor (Ö27) ."şeklinde belirtilmiştir.

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşmesi için ortak hareket edebilme durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Gerçekleşmesi İçin Ortak Hareket Edebilme Durumu

	n	
Zümrede ortak hareket ediliyor.	17	(Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Ö5), (Ö6), (Ö7), (Ö9), (Ö10), (Ö11) ,(Ö12), (Ö13), (Ö19) ,(Ö20), (Ö21), (Ö23), (Ö24)
Zümrede kısmen ortak hareket ediliyor.	5	(Ö15), (Ö22), (Ö26), (Ö29),(Ö27)

Tablo 2'e göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, (17) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için ortak hareket edildiğini, az bir kısmı ise (5) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için kısmen ortak hareket edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 17 tanesi zümre öğretmenler kurulunda aldıkları kararları uygularken ortak hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

‘’Zümre olarak ortak hareket edebiliyoruz. Ortak karar alarak gayet iyi bir uygulamamız var. Bu konuda bir sorun yaşanmıyor (Ö6).” “Ortak hareket ediyoruz. Sınav tarihlerini ortak kararlaştırıyoruz, ünite sürelerini en başından çevre şartlarına göre tatillere göre planladığımız için genellikle ortak hareket ile uyguluyoruz (Ö10).” “Okulumuzda zümreler arasında uyum sağlanmıştır. Ortak hareket edilmekte, değerlendirmeler ortak yapılmaktadır (Ö12).” “Zümre olarak birlikte hareket edebiliyoruz (Ö13).” “Mutlaka her okulda zümrenin tamamı uyum içinde olmayabilir. Böyle okullarda çoğunluk aldığı kararları uygular. Yani çoğunluk ortak olarak hareket eder (Ö23).” “Zümre öğretmen arkadaşlarımızla mümkün olduğunca ortak hareket etmeye çalışıyoruz. Bazen zamanlama da farklılıklar yaşasak da hepimiz kararları uygulamada ortak paydada buluşuyoruz (Ö24).” biçiminde belirtilmiştir. “Nasıl beş parmağın beşi de aynı değil ise ortak hareket edebilmede de esneklikler muhakkak oluyor. Zamanlama açısından ilk bir hafta mesela 1. sınıf için ya da 2. sınıf için söylüyorum ben şimdi. Konuların işlenebilirlik süresi bir hafta önce veya bir hafta sonraya sarkabiliyor. O sınıfa gelen öğrencinin hazır bulunuşluğu, konuyu anlaması, işte çevre etkenleri, ailelenin sosyoekonomik düzeyi ve ailelerin ilgileri konuların sarkmasını veya önce gitmesine sebep olabiliyor. Ben burda sınıfımda görüyorum, bazı çocuk konuyu nasıl çok çabuk anlıyorsa diğer sınıftaki çocuk anlamıyor. Onun üzerinde dönmek gerekiyor. Ortak zaman biraz esnek olabiliyor ama genel konularda ünite ve teme değerlendirmeleri, ünite başlangıçları zümre zümreyi beklediğinde yine de uygulanabiliyor. Bütün kararlar olarak düşünürsek % 80 ya da % 90 uygulanabilir (Ö1).” “Biz zümrelerimizle ortak hareket ediyoruz. Ödevleri birlikte hazırlıyoruz, konularımız birlikte gidiyor. Sıkıntıya düştüğümüz konularda birbirimizle fikir alışverişinde bulunuyoruz. Yeteneğe dayalı derslerde müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi derslerinde ortak hareket edemiyoruz. Genelde bu derslerde herkes kendi sınıf seviyesine göre ya da sınıfının durumuna göre belirli etkinlikler yapıldığı için onlar kalıyor. Bu derslerde bire bir ilgilenmek gerekiyor (Ö9).” “Sınıf öğretmeni, kendi sınıfının özel durumunu göz önünde bulunduracak şekilde, küçük farklılıklar olsa da, okulda bir ekip çalışması olarak alınan kararlar dahilinde ortak hareket eder (Ö19).”, “Her hafta bir kez mutlaka bir araya geliriz, kim hangi derste nerede konuşuruz. Konularda ne verip ne vermeyeceğimizi sınıflarımızda kaç kişinin öğrenip kaç kaç kişinin zorlandığı konuşulur. Gerekirse konunun işleme süresi uzatılır (Ö7).” “Zümre öğretmenleri arasında, alınan kararlar uygulanmakta ve ortak hareket edilebilmektedir. Zümre öğretmenleri sürekli iletişim halinde bulunmaktadır (Ö11).”, “Zümre öğretmenlerinin birlikte hareket etme durumudur. Zümre öğretmenleri kurulu kararlarına her arkadaş elinden geldiğince uymaya çalışmaktadır (Ö15).” “Her öğretmenin kendine özgü tarzı olması sebebiyle ortak hareket etme olasılığını düşük görüyorum. Özellikle çok şubeli okullarda fikir ayrılığı çok olmaktadır. Başlıklar ortak olsa da içeriği öğretmenden öğretmene uygulama farklılığı olur. En basit ders işleme takvimi bile her bir öğretmende farklıdır (Ö27).”, “Ortak hareket edebilme öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilere göre değişiklik gösterebilir. Öğretmenlerin arası iyi ise ortak hareket edebilme olasılığı artıyor (Ö25).” “Eğer zümre öğretmenler kurulu kararları ortak kararlar ile alınıp uygulamada birliktelik sağlanır ise, öğretmenler arası ilişkiler olumlu ise ortak hareket edilir ve sonuçta başarı yakalanır (Ö8).” biçiminde belirtilmiştir.

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların veya kolaylıkların sağlanması durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Gerçekleşmesi İçin Gerekli Yardımların veya Kolaylıkların Sağlanması Durumu

	n	
Kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların veya kolaylıklar sağlanıyor.	13	(Ö2), (Ö24), (Ö5), (Ö6), (Ö7), (Ö11), (Ö12), (Ö13), (Ö15), (Ö17), (Ö18), (Ö24), (Ö25) .
Kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların veya kolaylıklar kısmen sağlanıyor.	5	(Ö3), (Ö9), (Ö10), (Ö22), (Ö23).
Kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların veya kolaylıklar sağlanmıyor.	2	(Ö1), (Ö26).

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin çoğunluğu, (13) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların sağlandığını, az bir kısmı ise (5) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların kısmen sağlandığını, 2 kişi ise alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların sağlanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 13 tanesi alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların sağlandığını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Tablo 4. Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Gerçekleşme Durumu

	n	
Zümrede alınan kararalar gerçekleşmiyor.	0	
Zümrede alınan kararalar gerçekleşiyor.	26	(Ö1), (Ö2), (Ö3), (Ö4), (Ö5), (Ö6), (Ö7), (Ö8), (Ö9), (Ö10), (Ö11), (Ö12), (Ö13), (Ö14), (Ö15), (Ö18), (Ö19), (Ö20), (Ö22), (Ö23), (Ö24), (Ö25), (Ö26), (Ö27), (Ö29), (Ö30).
Zümrede alınan kararlar kısmen gerçekleşiyor.	0	

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, (26) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

"Ben 33 yıllık öğretmenim. Eğer bir karar aldıysam o zümrede varsa muhakkak onu yaparım. % 90 oranında gerçekleştiriyorum. 10 tane karar aldıysanız bundan dokuzunu gerçekleştirmiş olma olasılığımız çok yüksek bizim için. Çünkü o %1 anca ne vardır orda ya çok basit bir – hani her veli toplantısında klişe sözler vardır ya işte açılış v.b. formalite her zümre kararlarının içerisinde böyle formalite bir iki şey vardır standartlarda olan yani. Zümrede olması gereken karalar işte çocukların kılık kıyafetlerinin düzeni sağlanması gibi. Ancak onlar üzerinde birkaç eksiklik varsa vardır ama eğitim öğretim anlamında alınan kararlar gerçekleşiyor. Bizim dışımızda olan, sınıf dışında olan etkenler aksayabiliyor. Ama bir öğretmen bir planına geziyi almışsa ya da bir kitabı almışsa kitap okuma saatini uygulamasında uygulanabilirliği %100 dür. Aldığımız kararları toplu olarak uyguluyoruz (Ö1)." "Aldığımız kararları genelde gerçekleştirebiliyoruz (Ö2)." "Kurulda aldığımız her ortak kararı gerçekleştirmek için çabalarız. Çok absürt bir durum olmadıktan sonra mutlaka gerçekleştiririz (Ö7)." "Gerçekleşmeye dönük kararlar alındığı için alınan kararların büyük bir çoğunluğu gerçekleşmektedir. Gerçekleşemeyen kararlar gezi gözlem ve sosyal etkinlikler gibi imkan ve şartların yokluğu nedeniyle olmaktadır (Ö8)." "Genelde gerçekleştiriyoruz. Öğretmene düşen bölümü, yardımlaşma gerektiren bölümünde elimizden geleni yapıyoruz. Zaten zümre öğretmenler kurulunda, yıl sonunda şu kadar başarı sağlanacak diye bir karar almıyoruz. Elimizden geleni yapıyoruz ama yılın sonunda başarı seviyesine istediğimiz yönde ulaşamadığımızı düşünüyorum (Ö9)." "Genel olarak bir çoğunu gerçekleştiriyoruz çünkü en başta uygulayabileceğimiz gerçekleştirebileceğimiz maddeler aldığımız için uyguluyoruz (Ö10)." "Alınan kararlar, uygulanabilir ve çevre şartlarına uygun olarak alındığından gerçekleşebilmektedir (Ö11)." "Dönem bitiminde her öğretmen uygulamayı bitiriyor. Kararlar uygulanıyor fakat zaman ve uygulama şekilleri farklı oluyor (Ö22)." ''Zümre öğretmenler kurulunda alınan kararlar bağlayıcıdır. Çoğunlukla alınan kararlar gerçekleştirilir (Ö23)." ''Zümre kararlarını uyguluyoruz, Kararlar gerçekleşiyor (Ö24)." "Zümre öğretmenler kurulu kararları tüm öğretmenlerin ortak kararları olduğu için gerçekleşme durumu çok yüksektir (Ö25)." "Zümre öğretmenler kurulu kararları öğretmenlerin çalışmalarıyla gerçekleşiyor (Ö26)." "Dönem sonu itibariyle bütün kararlar uygulanmıştır. Sadece zaman ve uygulama farklılıkları vardır (Ö27)." "Öğretmenler olarak plana uygun şekilde takip edilmeye çalışılıyor. Çok farklı sebepler olmadığı sürece birliktelik varsa kararlar uygulanabiliyor (Ö29)." "Genellikle kurul kararları gerçekleştirilir. Gerçekleştirilemeyen kararlar bir sonraki kurulda ele alınarak çözümler üretilmeye çalışılır (Ö30).", "% 90 oranında gerçekleştiriyoruz. Diğer geri kalan % 10 luk kısım da çocukların aile yapılarının, alabilirliklerinin, seviye farkı dediğimiz durumlarından kaynaklı fire verebiliyoruz. Ama genel olarak çocuklarımıza kazandırmamız gereken davranışları kazandırıyoruz (Ö5)." "Alınan kararların büyük çoğunluğu gerçekleşir. Ancak yapılacak olan bir takım sosyal etkinlikler, gezi gözlem v. b. Çalışmaların gerçekleşmesinde sorunlarla karşılaşılıp yapılmadığı da olmaktadır (Ö18).", "Olaya süreç olarak baktığımızda tabi ki çok faydasının olduğunu söyleyebiliriz. Neden? Ben hep bir okulda zümresi olmayan tek başıma bir zümre olarak tek öğretmen olarak çalışmak istemem. Zümre arkadaşınızla daha güzel şeyler yapıyorsunuz daha farklı şeyler ortaya çıkarıyorsunuz. Süreç olarak olaya baktığımızda güzel şeyler ortaya çıkıyor. Genelde imkanları kullanarak aldığımız kararları uygulamaya çalışıyoruz (Ö4)." "Kurulda aldığımız her ortak kararı gerçekleştirmek için çabalarız (Ö7)." "Tecrübe paylaşımı ortak anlayış oluşturarak eğitim öğretime olumlu katkı sağlamaktadır (Ö28).", "Gerçekleşmeye dönük kararlar alındığı için alınan kararların büyük bir çoğunluğu gerçekleşmektedir. Gerçekleşemeyen kararlar gezi gözlem ve sosyal etkinlikler gibi imkan ve şartların yokluğu nedeniyle olmaktadır (Ö8)." "Genel olarak bir çoğunu gerçekleştiriyoruz çünkü en başta uygulayabileceğimiz gerçekleştirebileceğimiz maddeler aldığımız için uyguluyoruz (Ö10)." "Sınıflarımızın gerçek durumlarına göre kararlar alındığı için çoğu gerçekleşiyor (Ö14)." biçiminde belirtilmiştir.

Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Gerçekleşme Düzeyini Artırmak İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

	n	
Ortak karar alma ve uyum.	9	(Ö1), (Ö2), (Ö5), (Ö11), (Ö18), (Ö20), (Ö23), (Ö29), (Ö30).
Yardımlaşma, paylaşma, iş birliği.	8	(Ö1), (Ö3), (Ö16), (Ö17). (Ö20), (Ö24), (Ö26), (Ö28).
Öğrenci seviyesi ve çevre şartlarının uygun olması.	7	(Ö2), (Ö12), (Ö14), (Ö15), (Ö28), (Ö29), (Ö30).
Uygulanabilirlik.	7	(Ö10), (Ö13), (Ö15), (Ö16), (Ö19), (Ö24), (Ö29).
Araç-gereç, fiziki ortam uygunluğu.	6	(Ö3), (Ö9), (Ö18), (Ö22), (Ö24), (Ö27).
ZÖK'e inanma, amacına uygun yapma.	6	(Ö4), (Ö8), (Ö10), (Ö13), (Ö15), (Ö19).
Veli ve idare desteği.	6	(Ö8), (Ö9), (Ö20), (Ö24), (Ö26), (Ö30).
İyi insani ilişkiler.	5	(Ö3), (Ö5), (Ö15), (Ö19), (Ö28).
Formalitenin ve evrak işlerinin azaltılması.	4	(Ö3), (Ö6), (Ö14), (Ö21).
Üniversitede ZÖK ile ilgili eğitim verilmesi.	3	(Ö1), (Ö4), (Ö8).
Öğretmen kalitesi ve kişiliği.	2	(Ö5), (Ö25).

Tablo 5'e göre, araştırmada yer alan 9 öğretmen ortak karar alma ve uyumu, 8 öğretmen yardımlaşma, paylaşma ve iş birliğini, 7 öğretmen öğrenci seviyesi ve çevre şartlarını, 7 öğretmen uygulanabilir kararlar alınmasını, 6 öğretmen araç-gereç, fiziki ortamın uygunluğunu, 6 öğretmen ZÖK'e inanma, amacına uygun yapılmasını, 6 öğretmen veli ve idare desteğini, 5 öğretmen iyi insani ilişkileri, 4 öğretmen formalite ve evrak işlerinin azaltılmasını, öğretmenlerin 3'ü öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında zümre öğretmenler kurulu ile ilgili eğitim verilmesini, 2 öğretmen, öğretmen kalitesi ve kişiliğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

"Kararları gerçekleştirmede diğer zümreler paydaş olabilir ama her gün görüşmediğinizden ve ortak alana ulaşamadığınızdan ya da şu an aslında bu teknolojik bir devirde ulaşmak birbirimize ulaşmak çok daha güzel. Paylaşımcılık zümrede çok önemli. Paylaşmayı seven insanlar eğitimi seviyor. Birkaç yıllık öğretmenler sosyal medya üzerinde kurdukları ortak zümrelerde ülke çapında bir bütünlük sağlanıyor, bu niye okullarda olmasın? Bu ilçeye ilk geldiğimde bazı okullar araç- gereç yönünden çok zengin ama bazı okullarda hiçbir şey yok. Paylaşımcı olur musunuz dediğimizde kimseden ses çıkmıyordu. Ortak zümre kararları demek ki okullardakiler uygulanabiliyor da ilçe anlamında uygulanmıyor (Ö1)." "Okulun sahip olduğu imkanların arttırılması, ders araç gereçleri yönünden zenginleştirilmesi, okulun maddi yapısının gerekli kaynakların ayrılarak güçlendirilmesi, veli, okul ve öğretmen ilişkisinin güçlendirilmesi ve zümre öğretmenlerinin uyum içinde olması alınan kararların gerçekleşme düzeyini arttırır (Ö18)." "Her şeyden önce öğrenci yararı gözetilmelidir ve öğretmenler arası dayanışma, iş birliği, eş güdüm çalışma anlayışı önce benimsetilmeli sonra bu anlayış olabildiğince arttırılmalıdır. Tüm bunlar idari yönetim ve tüm öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşir (Ö20)." "Kararlar alınırken ortak kararların çıkmasına, herkesin fikrinin sorulmasına önem verilmelidir. Şu bir gerçektir ki kimse kabul etmediği bir kararı katılmadığı bir fikri uygulamak istemez. Çoğunluğun olmasına dikkat edilmelidir. Kişilere değerli olduğu duygusu yaşattırılmalıdır. Herkes fikrini rahatça söyleyebilmelidir (Ö23)." "Daha gerçekçi, sınıfa uygun ve kişisel (öğrenci) özellikleri dikkate alarak, öğrenciyi ve öğretmeni motive edici çalışmalara yönelik kararlar etkili olabilir. Görüş birliği, saygı da önemli (Ö29)." "Kararlar alınırken tüm katılımcıların fikirleri göz önünde bulundurulmalı. Sınıf seviyesi, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınmalı. Okul idareleri kararların gerçekleşmesi için gerekli yardım veya kolaylıkları sağlamalı (Ö30).", "Kararları gerçekleştirmede diğer zümreler paydaş olabilir ama her gün görüşmediğinizden ve ortak alana ulaşamadığınızdan ya da şu an aslında bu teknolojik bir devirde ulaşmak birbirimize ulaşmak çok daha güzel. Paylaşımcılık zümrede çok önemli. Paylaşmayı seven insanlar eğitimi seviyor. Birkaç yıllık öğretmenler sosyal medya üzerinde kurdukları ortak zümrelerde ülke çapında bir bütünlük sağlanıyor, bu niye okullarda olmasın? Bu ilçeye ilk geldiğimde bazı okullar araç- gereç yönünden çok zengin ama bazı okullarda hiçbir şey yok. Paylaşımcı olur musunuz dediğimizde kimseden ses çıkmıyordu. Ortak zümre kararları demek ki okullardakiler uygulanabiliyor da ilçe anlamında uygulanmıyor (Ö1)." "Öğretmenlerin paylaşımcı ve bireysel başarıdan çok okulun başarısının önemli olduğunu

anlamaları gerçekleşme düzeyini arttıracaktır (Ö17)." "Her şeyden önce öğrenci yararı gözetilmelidir ve öğretmenler arası dayanışma, iş birliği, eş güdüm çalışma anlayışı önce benimsetilmeli sonra bu anlayış olabildiğince arttırılmalıdır. Tüm bunlar idari yönetim ve tüm öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşir (Ö20)." "Zümre kararlarının gerçekleşme düzeyinin artması için zümre öğretmenler arasındaki iş birliği daimi olmalıdır. Uygulamada güçlük çekilmeyecek gerçekçi kararlar alınmalıdır. Gezi, proje v. b. etkinlikler için finansal bir planlama gerekli ise bu durum önce okul idaresi ile görüşülmeli, destek sağlayacak kişi ve kurumlar belirlenmeli ona göre karar alınmalıdır (Ö24)." "Daha ayrıntılı bir zümre öğretmenler toplantısı kararlarını alarak, öğrencilerin sosyal, akademik, psikolojik her anlamda düzeyleri belirlenip ona göre bir planlama yaparak, zümre öğretmenleri arasında danışmanlık, yardımlaşma, demokratik katılım, paylaşım, iletişim, birliktelik gibi desteğin olması gerekmektedir (Ö28).", "Birlikte kararlar aldığımız ve öğrenci seviyelerine uygun kararlar aldığımız için, gerçekleştirmek de bir o adar kolay oluyor. Çok uç ve öğrencilerin gerçekleştiremeyeceği kararları gündemimize almıyoruz (Ö2)." "Alınan kararlar düzeylere ve sınıflara uygun olmalıdır. Zümreler arası uyum bozulmamalıdır (Ö12)." "Evrak işlerinin azaltılması, sınıf için uygulanan kararların tüm sınıflarda uygun olması sağlanmalıdır. Sınıflar arası fark çok olmamalı (Ö14)." "Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini arttırmak için uygulanabilir kararlar alınması gerekir. Zümre öğretmenleri arasındaki iletişimin iyi olması gerekir. Hoşgörü, anlayış, saygı çerçevesinde hareket edilmelidir (Ö15)." "Daha gerçekçi, sınıfa uygun ve kişisel (öğrenci) özellikleri dikkate alarak, öğrenciyi ve öğretmeni motive edici çalışmalara yönelik kararlar etkili olabilir. Görüş birliği, saygı da önemli (Ö29)." "Kararlar alınırken tüm katılımcıların fikirleri göz önünde bulundurulmalı. Sınıf seviyesi, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınmalı. Okul idareleri kararların gerçekleşmesi için gerekli yardım veya kolaylıkları sağlamalı (Ö30).", "En başta maddeleri alırken uygulayabileceğimiz maddeler alırsak bunları uygulamakta sıkıntı yaşamayız. Ama bir yerlerden kes-kopyala-yapıştır veya iş olsun diye yazarsak onu uygulamakta sıkıntı çekeriz (Ö10)." "Bir önceki yılki plan incelenerek aksaklıkları nedenleri belirlenebilir. Eğer o nedenlere çözümler alternatifler üretilemiyorsa sonraki yıl o etkinliğe yer verilmeyebilir. Gerçekçi, uygulanabilir etkinlikler koyulmalıdır (Ö13)." "Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini arttırmak için uygulanabilir kararlar alınması gerekir. Zümre öğretmenleri arasındaki iletişimin iyi olması gerekir. Hoşgörü, anlayış, saygı çerçevesinde hareket edilmelidir (Ö15)." "Zümre kararlarının gerçekleşme düzeyinin artması için zümre öğretmenler arasındaki iş birliği daimi olmalıdır. Uygulamada güçlük çekilmeyecek gerçekçi kararlar alınmalıdır. Gezi, proje v. b. etkinlikler için finansal bir planlama gerekli ise bu durum önce okul idaresi ile görüşülmeli, destek sağlayacak kişi ve kurumlar belirlenmeli ona göre karar alınmalıdır (Ö24).", "Ben bu konuda öğretmenin biraz daha rahatlatılmasını gerektiğini düşünüyorum. Hem psikolojik olarak hem de yardım anlamında. İdare olabilir, diğer zümre arkadaşları olabilir, diğer öğretmenler olabilir yani hep birlikte yardımlaşarak daha iyi bir düzeyde devam edebileceğimizi düşünüyorum. Sağlıklı bir ortam olması lazım öncelikle. Araç gereç önemli. Yeterli materyalin yoksa yapamazsın ama öncelikle iyi iletişim gerekli. Ben zümrelerimle çok iyi anlaşıyorum o yüzden de hiç sıkıntı yaşamıyoruz. Daha kolay kararlar alabiliyoruz, daha çabuk oluyor her şey. En etkili olan şey insani ilişkiler. Öğretmenlere çok fazla yük yüklenildiğini düşünüyorum. Biraz daha kafamız rahat olursa daha sağlıklı kararlar alabiliriz diye düşünüyorum (Ö3)." "Zümre kararlarının gerçekleşme düzeyinin artması için zümre öğretmenler arasındaki iş birliği daimi olmalıdır. Uygulamada güçlük çekilmeyecek gerçekçi kararlar alınmalıdır. Gezi, proje v. b. etkinlikler için finansal bir planlama gerekli ise bu durum önce okul idaresi ile görüşülmeli, destek sağlayacak kişi ve kurumlar belirlenmeli ona göre karar alınmalıdır (Ö24).", "Okul idaresinin bu konudaki destek ve tutumları çok önemlidir. Zümre öğretmenlerinin toplantının önemini ve anlamını anlamış, yararlığına inanmış, formaliteden çok başarıya odaklı bir planlama olarak görmeleri toplantı kararlarının gerçekleşmesini arttıracaktır. Ayrıca üniversite eğitimleri sırasında öğretmen adaylarına zümre toplantıları konusunda gerekli eğitimler verilmelidir (Ö8)." "En başta maddeleri alırken uygulayabileceğimiz maddeler alırsak bunları uygulamakta sıkıntı yaşamayız. Ama bir yerlerden kes-kopyala-yapıştır veya iş olsun diye yazarsak onu uygulamakta sıkıntı çekeriz (Ö10)." "Bir önceki yılki plan incelenerek aksaklıkları nedenleri belirlenebilir. Eğer o nedenlere çözümler alternatifler üretilemiyorsa sonraki yıl o etkinliğe yer verilmeyebilir. Gerçekçi, uygulanabilir etkinlikler koyulmalıdır (Ö13)." "Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini arttırmak için uygulanabilir kararlar alınması gerekir. Zümre öğretmenleri arasındaki iletişimin iyi olması gerekir. Hoşgörü, anlayış, saygı çerçevesinde hareket edilmelidir (Ö15).", "Okul idaresinin bu konudaki destek ve tutumları çok önemlidir. Zümre öğretmenlerinin toplantının önemini ve anlamını anlamış, yararlığına inanmış, formaliteden çok başarıya odaklı bir planlama olarak görmeleri toplantı kararlarının gerçekleşmesini arttıracaktır. Ayrıca üniversite eğitimleri sırasında öğretmen adaylarına zümre toplantıları konusunda gerekli eğitimler verilmelidir (Ö8)." "Veli desteği çok önemlidir. Materyal ve okul

araç gereci önemli ama çocuğun okula gelirken hazır bulunuşluğu bile olmuyor bazen. Veli de çocuk evden gitsin diye baktığı için olmuyor (Ö9)." "Her şeyden önce öğrenci yararı gözetilmelidir ve öğretmenler arası dayanışma, iş birliği, eş güdüm çalışma anlayışı önce benimsetilmeli sonra bu anlayış olabildiğince arttırılmalıdır. Tüm bunlar idari yönetim ve tüm öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşir (Ö20)." "Kararlar alınırken tüm katılımcıların fikirleri göz önünde bulundurulmalı. Sınıf seviyesi, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri dikkate alınmalı. Okul idareleri kararların gerçekleşmesi için gerekli yardım veya kolaylıkları sağlamalı (Ö30) .", ''Ben bu konuda öğretmenin biraz daha rahatlatılmasını gerektiğini düşünüyorum. Hem psikolojik olarak hem de yardım anlamında. İdare olabilir, diğer zümre arkadaşları olabilir, diğer öğretmenler olabilir yani hep birlikte yardımlaşarak daha iyi bir düzeyde devam edebileceğimizi düşünüyorum. Sağlıklı bir ortam olması lazım öncelikle. Araç gereç önemli. Yeterli materyalin yoksa yapamazsın ama öncelikle iyi iletişim gerekli. Ben zümrelerimle çok iyi anlaşıyorum o yüzden de hiç sıkıntı yaşamıyoruz. Daha kolay kararlar alabiliyoruz, daha çabuk oluyor her şey. En etkili olan şey insani ilişkiler. Öğretmenlere çok fazla yük yüklenildiğini düşünüyorum. Biraz daha kafamız rahat olursa daha sağlıklı kararlar alabiliriz diye düşünüyorum (Ö3)." "Bu konuda idare ve diğer dış etkenlerin etkili olduğunu zannetmiyorum. Burada kesinlikle öğretmen arkadaşlarımızın anlayışı, meslekteki idealistliği, kişilik yapısı bunlar çok önemli. İnsani ilişkilerinde eğer ki birlikte hareket etmeyi hedefleyen ve bunu hayatında benimseyen arkadaş grubunuzla çalışıyorsak zümre isek zaten en güzel şekilde yapıyoruz. Anlayış, hoşgörü ve birlikte hareket etmek zümrede bu olduğu takdirde aşılamayacak hiçbir şey olmuyor. İdare yardım etmese dahi, velinin desteği olmasa dahi o zümredeki arkadaşların birlik ve beraberlik duygusu bütün hedeflere ulaşmayı sağlıyor. İnsanlarımızın çoğunda bencillik biraz fazla olduğu için buralarda sıkıntı yaşanabiliyor. Ortak noktamız çocuklarımız ve eğitim. Bunu göz önüne aldığımız takdirde bazı şeyleri sınıfça yapmayı hedefleyen arkadaşlarımız kişiliğine oturtursa her şey daha güzel olacak (Ö5)." "Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini arttırmak için uygulanabilir kararlar alınması gerekir. Zümre öğretmenleri arasındaki iletişimin iyi olması gerekir. Hoşgörü, anlayış, saygı çerçevesinde hareket edilmelidir (Ö15)." "Daha ayrıntılı bir zümre öğretmenler toplantısı kararlarını alarak, öğrencilerin sosyal, akademik, psikolojik her anlamda düzeyleri belirlenip ona göre bir planlama yaparak, zümre öğretmenleri arasında danışmanlık, yardımlaşma, demokratik katılım, paylaşım, iletişim, birliktelik gibi desteğin olması gerekmektedir (Ö28).", ''Ben bu konuda öğretmenin biraz daha rahatlatılmasını gerektiğini düşünüyorum. Hem psikolojik olarak hem de yardım anlamında. İdare olabilir, diğer zümre arkadaşları olabilir, diğer öğretmenler olabilir yani hep birlikte yardımlaşarak daha iyi bir düzeyde devam edebileceğimizi düşünüyorum. Sağlıklı bir ortam olması lazım öncelikle. Araç gereç önemli. Yeterli materyalin yoksa yapamazsın ama öncelikle iyi iletişim gerekli. Ben zümrelerimle çok iyi anlaşıyorum o yüzden de hiç sıkıntı yaşamıyoruz. Daha kolay kararlar alabiliyoruz, daha çabuk oluyor her şey. En etkili olan şey insani ilişkiler. Öğretmenlere çok fazla yük yüklenildiğini düşünüyorum. Biraz daha kafamız rahat olursa daha sağlıklı kararlar alabiliriz diye düşünüyorum (Ö3)." "Evrak işleri biraz angarya geliyor. Daha net daha öz şekilde yapılmalı. Biz genelde internetten indiriyoruz. Bir sürü kararlar var. O kararları uygulamaya çalışıyoruz. Kimini uyguluyoruz kimini uygulayamıyoruz. Bunun için bakanlık tarafından daha basite indirgenen şeyler yapılması gerekiyor (Ö6)." "Evrak işlerinin azaltılması, sınıf için uygulanan kararların tüm sınıflarda uygun olması sağlanmalıdır. Sınıflar arası fark çok olmamalı (Ö14)." "İhtiyaç duyulduğu an yapılması, kağıda detaylı bir şekilde dökülme zorunluluğunun kaldırılası (Ö21).", ''Gerçekleşme düzeyini arttırmak için öğretmen olmadan daha zümrenin üniversite bazında grup çalışmaları ve zümre çalışmaları çok önemli. Çünkü yeni bir öğretmen okula geldiği zaman zümrenin ne olduğunu bilmesi lazım. Zümre çalışmalarında ne gibi etkinlikler olduğunu ve her şeyden önce zümrenin bir bütünlük, birbiriyle yarış halinde değil de bir bütünlük halinde eksik tamamlama olduğunu anlaması lazım (Ö1)."" "Okul idaresinin bu konudaki destek ve tutumları çok önemlidir. Zümre öğretmenlerinin toplantının önemini ve anlamını anlamış, yararlığına inanmış, formaliteden çok başarıya odaklı bir planlama olarak görmeleri toplantı kararlarının gerçekleşmesini arttıracaktır. Ayrıca üniversite eğitimleri sırasında öğretmen adaylarına zümre toplantıları konusunda gerekli eğitimler verilmelidir (Ö8).", ''Bu konuda idare ve diğer dış etkenlerin etkili olduğunu zannetmiyorum. Burada kesinlikle öğretmen arkadaşlarımızın anlayışı, meslekteki idealistliği, kişilik yapısı bunlar çok önemli. İnsani ilişkilerinde eğer ki birlikte hareket etmeyi hedefleyen ve bunu hayatında benimseyen arkadaş grubunuzla çalışıyorsak zümre isek zaten en güzel şekilde yapıyoruz. Anlayış, hoşgörü ve birlikte hareket etmek zümrede bu olduğu takdirde aşılamayacak hiç bir şey olmuyor. İdare yardım etmese dahi, velinin desteği olmasa dahi o zümredeki arkadaşların birlik ve beraberlik duygusu bütün hedeflere ulaşmayı sağlıyor. İnsanlarımızın çoğunda bencillik biraz fazla olduğu için buralarda sıkıntı yaşanabiliyor. Ortak noktamız çocuklarımız ve eğitim. Bunu göz önüne aldığımız takdirde bazı şeyleri sınıfça yapmayı hedefleyen arkadaşlarımız

kişiliğine oturtursa her şey daha güzel olacak (Ö5)." "Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyi, alınan kararların zümre öğretmenlerince özverili bir şekilde uygulanmasına bağlıdır (Ö25)."biçiminde belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme durumu araştırılmıştır. Yapılan araştırmada görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde, şu sonuçlar bulunmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (21) zümre öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanabilir olduğunu, küçük bir kısmı da (4) kararların kısmen uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Yılın başındaki zümre öğretmenler kurulunda karar alınırken uygulanabilir olmasına dikkat edilmesinin bu sonuçta etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantıları sırasında karar alırken, bu kararların uygulanabilir olması için bazı noktalara dikkat ettikleri görülmüştür. Okulun ve çevrenin şartları, öğrenci seviyesi, okul yönetimi, zümreler arası ilişkiler ve uyum zümre toplantılarında alınan kararların uygulanabilirliği açısından önemli noktalar olarak belirtilmiştir.

Zümre toplantılarının formalite olarak görülmesi, sınıfın ve okulun durumunun iyi tespit edilmemesi, sınıflar arasında seviye farklarının olması ve zümre öğretmenlerinin olumsuz ilişkileri zümre toplantılarında alınan kararların kısmen uygulanabilir olmasının sebepleri olarak dile getirilmiştir. Bu konuda zümre öğretmenlerinin olumsuz tecrübeleri olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin bir kısmı okul idaresi ve veliden gerekli desteği alamadığını belirtirken bir kısmı zümre öğretmenlerinin birbirine olan destek ve iş birliğinin önemine vurgu yapmıştır.

Zümre öğretmenler kurulunu formalite ve evrak işi olarak gören öğretmenlerin yanında ortak çalışmanın sınıf başarısını arttıracağını savunan öğretmenler de olmuştur. Zümre öğretmenler kurulunda alınan kararlar, formalite, yönetmelik gereği veya " yapılsın da bitsin" tarzında ya da tepeden inme, idarenin baskısı gibi nedenlerle alınırsa bu kararların uygulanması sırasında öğretmenler istekli olmayacaklardır. Güler, Altun ve Türkdoğan'a (2015) göre, zümre öğretmenler kurulunun formalite olması, gereken önemin verilmemesi öğretmenler tarafından eksiklik olarak görülmüş ve uygulanmamasına neden olduğu görüşü dile getirilmiştir. Aydın (2018) de benzer sonuçlara ulaşmış, toplantıların kağıt üstünde kaldığını, formalite olduğunu belirtmiştir.

Yıl boyunca yapılacak çalışmalar ve uygulanacak etkinlikler ile ilgili planlamalar yapılırken öğretmenlerin toplantıya katılımları sağlanarak görüşlerini almak, uygulama süreçlerini kararlaştırmak amacıyla yapılan ZÖK toplantıları okulun vizyonunu gerçekleştirmede ve okul başarısını arttırmada da önemli bir etken. Bu toplantılarda öğretmenler birbirlerini etkileyerek, tanıyarak ve geliştirecek okul kültürünü oluşturma ve örgütsel gelişme bakımından da olumlu katkılar sağlayacaktır. ZÖK toplantıları öğretmenlerin farklı bakış açılarını ortaya koyarak, farklı ve yeni bilgiler edineceği, düşüncelerini ifade edebileceği ve başkalarının düşüncelerini öğrenebileceği, deneyimlerini aktaracağı ve başkalarının deneyimlerini paylaşacağı, birbirini öğrenmeye ve gelişmeye teşvik edeceği toplantılar olmalıdır.

Çalışma sonucu öğretmenlerin çoğunluğunun zümre toplantıları sırasında okullarında uygulayabilecekleri konuları gündemlerine almaya özen gösterdikleri, bu doğrultuda karar aldıkları ve uyguladıkları tespit edilmiştir.

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşmesi için ortak hareket edebilme durumu ile ilgili ikinci soruya öğretmenlerin çoğunluğu (17) olumlu cevap vermiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu zümre öğretmenler kurulunda ortak olarak aldıkları kararları genelde ortak hareket ederek uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı (5) da kısmen ortak hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Kısmen ortak hareket edilmesinin sebebini sınıf seviyelerinin farklı olması, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin farklı olması olarak dile getirmişlerdir.

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşmesi için ortak hareket edebilme durumu sorusunun sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kararları ortak aldıkları ve belirli zamanlarda bir araya gelerek bu durumu destekledikleri, ortak hareket etmek için çaba gösterdikleri görülürken küçük bir kısmın da ortak aldıkları kararları uygulama aşamasında aynı çabayı göstermedikleri, sınıflar arası farklılıklar yaşandığı görülmüştür. Ortak hareket etmeme durumunun nedeni büyük ve merkez okullardaki rekabet ve önde gitme yarışı olabilir.

Okullar; idarecileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer personelleri ile bir bütündür. Bütün olmak, bütünü oluşturan her parçanın eşgüdümlü ve koordineli bir şekilde çalışmasını gerektirir. Birlikte çalışmak, doğru karar almak, alınan kararları uygulamak ve amaçlara ulaşmak için önemlidir. İşbirliği yapılması ortak karar alınmasına, ortak hareket edilmesine, farklı fikirlerin oluşmasına ve eşgüdüm sağlanmasına zemin hazırlanır. Bakan ve Büyükmeşe'ye (2008) göre, daha etkin ve verimli karar alınması için işgörenlerin kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerinin alınması önemlidir. Çalışanların kararlara katılımı kararların kalitesini, iş tatmini, motivasyonu, örgüte bağlılıklarını, takım anlayışını, koordinasyon ve işbirliğini arttıracaktır. Bu çalışanlar böylece daha motive ve özverili çalışarak alınan kararları uygulamada ve örgütün amaçlarına ulaşmada daha istekli olacaklardır. Okulun amaçlarını kendi amaçları gibi gören ve bu amaçları gerçekleştirmek için takım olarak işbirliği yapan okul çalışanlarının, üzerine düşen görevleri takım ruhu ile ve tam yaptıklarında okulun amaçlarına ulaşılır ve okul başarısı ortaya çıkar (Demirtaş, 2005).

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların veya kolaylıkların sağlanması durumu ile ilgili üçüncü soruda çalışmaya katılan öğretmenlerin bir çoğunluğu (13) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların sağlandığını, az bir kısmı ise (5) alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların kısmen sağlandığını, 2 kişi ise alınan zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmesi için gerekli yardımların ve kolaylıkların sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 13 tanesi zümre öğretmenler kurulunda aldıkları kararları gerçekleştirmek için okul idaresi başta olmak üzere belediye, muhtarlık ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarında gerekli yardım ve kolaylıkları aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulunda gezi-inceleme, sosyal etkinlikler gibi konularda yardım ve kolaylığa ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Gezi ve sosyal etkinlikler için gerekli izinleri almak, uygun araç bulmak gibi maddi ve prosedür gerektiren konularda öğretmenlerin zorlandığı, yardıma ihtiyaçları olduğu, gerekli kolaylıklar sağlanmadığında zümrede alınan bu kararın uygulanamadığı söylenebilir. Öğretmenlerin 5 tanesinin gerekli yardım ve kolaylıkların kısmen alındığını söylemesinin sebebi bu zorluklar olabilir.

Ortak çalışmak sinerji oluşturacağı, paylaşımı arttıracağı ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına fırsat yaratacağı için kişiselliğin ve bencilliğin de önüne geçerek paydaşların motivasyon ve doyumu olumlu yönde etkileyecektir. Böylece okulun formal tarafı kadar informal tarafı da güçlenecektir. Okullardaki hizmetlerin yürütülmesi sırasında amaçların ve sorumlulukların paylaşılması eğitimin etkililiğini sağlar. Değişen ihtiyaçları karşılayacak bir eğitim hizmeti ve eğitim hizmetlerinin etkililiğini arttırılması için okullardaki takım çalışmalarının işlevselliği önemlidir (Gökçe, 2010).

Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği duygularının ön planda olduğu zümre çalışmaları yaratıcı, işlevsel ve etkili kararların alınmasında ve gerçekleştirilmesinde öğretmenlere rehberlik ederek başarıyı arttıracaktır. Verimliliği arttırmak için; karşılıklı dayanışma içinde beraber öğrenmeyi ve yaratıcı işbirliğini içeren zümre toplantıları yapılmalıdır. Tek bir fikir yerine bir çok kişiden alınarak oluşturulan ortak fikir, hata yapma payını da azaltacaktır. Farklı fikirlere sahip ama birbirini tamamlayn görüşler bir araya gelerek en yaratıcı ve etkin kararları alabilirler. Böylece uygulamada birlik ve beraberliği de sağlamış olacaklardır. Açık fikirli olma, işbirliği, güven, farklılıklara saygı ve motivasyon bir takımı bir araya getiren ve potansiyelini en üst seviyeye çıkaran unsurlardır.

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşme durumu ile ilgili dördüncü soruda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (26) alınan kararların gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Uygulanabilir karar almanın bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğretmenlerin yıl sonunda yaptıkları ve yıl içinde aldıkları kararların uygulamalarını değerlendirdikleri yıl sonu zümre öğretmenler kurulu toplantısında olumsuz bir durum ya da başarısızlıkla karşı karşıya kalmamak için yılın başındaki zümre öğretmenler kurulunda uygulanabilir karar aldıkları düşünülebilir. Öğretmenler sınıfını tanıdıkça ve tecrübe edindikçe hangi kararların uygulanabilir olduğunu daha iyi tespit edip öyle hareket etmektedirler.

ZÖK te işbirliği ve ortak karar alma ile zümre öğretmenlerinin fikir ve görüşleri alınarak farklı pencerelerden bakılıp farklı fikirler oluşturulabilir, böylece alınan kararlar toplantılara katılanların süzgecinden geçerek olgunlaşacaktır. Takım çalışması; öğrenme ve öğretmeyi yük olmaktan çıkaran, istenilen amaçlara ulaşılmasında yarışmanın yerini işbölümü, işbirliği ve ortak kararın aldığı, öğretmenler ve kademeler arasındaki sınırların kaldırılarak iletişimin arttığı ve kazanımların gerçekleştirildiği, eğitim katılımcılarının istek ve etkililiğinin sağlandığı çalışmalardır (Gökçe, 2010).

ZÖK toplantılarında her öğretmenin farklı bilgi, beceri ve fikirleri ile eşit derecede söz sahibi olarak alınan kararlara katıldıklarında bu kararları uygulama isteği ve motivasyonu da artacak, kararların gerçekleşme durumu olumlu etkilenecektir. ZÖK toplantıları ile fikri önemsenen karar alma süreçlerine dahil edilen ve alınan öğretmenlerin kendini okulun bir parçası olarak görme, kendini değerli ve önemli hissetme ve örgütsel adalet ile örgütsel adanmışlık duygusu artacaktır. Bu toplantılara formaliteden çok sinerji olarak bakılırsa ve katılımcılar bu şekilde motive edilirse verim de artacaktır. İyi organize edilmiş, etkin bir şekilde yönetilmiş ve fikir alışverişi içerisinde ortak karar alınarak yapılmış toplantılarda alınan kararların uygulanabilirliği de daha yüksek olacaktır.

Zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşme düzeyini artırmak için yapılması gerekenlere ilişkin görüşler ile ilgili beşinci soruda çalışmaya katılan öğretmenlerin 3'ü öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında zümre öğretmenler kurulu ile ilgili eğitim verilmesini, 8 öğretmen yardımlaşma, paylaşma ve iş birliğini, 9 öğretmen ortak karar alma ve uyumu, 7 öğretmen öğrenci seviyesi ve çevre şartlarını, 5 öğretmen iyi insani ilişkileri, 6 öğretmen araç-gereç, fiziki ortamın uygunluğunu, 4 öğretmen formalite ve evrak işlerinin azaltılmasını, 6 öğretmen ZÖK'e inanma, amacına uygun yapılmasını, 2 öğretmen, öğretmen kalitesi ve kişiliğini, 6 öğretmen veli ve idare desteğini, 7 öğretmen uygulanabilir kararlar alınmasını belirtmişlerdir.

Bu verilere bakıldığında öğrenci seviyesi ve çevrenin şartlarına uygun olarak, ortak karar ve iş birliği çerçevesinde alınan uygulanabilir kararların amacına uygun olacak çalışmalarla desteklenmesinin zümre öğretmenler kurulu kararlarının gerçekleşmeye düzeyini arttıracağı görüşü ortaya çıkmaktadır.

Zümre öğretmenler kurul kararlarının gerçekleşme düzeyini etkileyen olumsuz nedenler arasında bu konuda üniversitede gerekli eğitimlerin alınmamış olması, zümre başkanının yetersizliği, okul idaresinin süreci iyi yönetememesi gösterilebilir.

ZÖK kararlarının gerçekleşme durumunu etkileyen bir diğer faktör ZÖK başkanının rolüdür. ZÖK başkanının, zümreleri ile ilişkileri, işbirliği ve dayanışma kurulması bakımından önemlidir. İletişim becerileri yüksek, ortak karar alıp uygulamada güçlük çekmeyen, sorunları görebilen ve çözebilen, alanında uzman, tecrübe sahibi bir ZÖK başkanı, kararların uygulanmasında birlik ve beraberliği sağlama konusunda daha başarılı olacaktır. Kararları uygularken okul idaresi; öğretmenleri destekleme, sorunlara çözüm üretme, uygun ortam oluşturma, araç-gereç temin etme, eğitim ortamını hazırlama, ortak çalışma, çift yönlü iletişim ve gerektiğinde dış çevre ile ilişkileri yönetme konusunda liderlik rollerini etkili gerçekleştirmelidir. Okul müdürünün ZÖK kararlarının gerçekleşmesi durumundaki takip ve denetim görevi de çok önemlidir.

Yapılan bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun zümre öğretmenler kurulunda ortak olarak aldıkları uygulanabilir kararları gerekli yardım ve kolaylıklar sağlanarak, ortak hareket ederek gerçekleştirdikleri sonucu çıkarılmıştır.

Bu bölümde yapılan araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında zümre öğretmenler kurulu ile ilgili gerekli ve yeterli eğitimler ve uygulamalar yapılabilir.
2. Öğretmenler, zümre öğretmenler kurulunun önemi, gerekliliği ve yararları konusunda bilgilendirilip daha istekli ve özverili duruma getirilebilir.
3. Zümre öğretmenler kurulu ile ilgili iş ve işlemler formalitelerden ve evrak yüklerinden kurtarılarak öğretmenler rahatlatılabilir.
4. Zümre öğretmenler kurulu kararlarının uygulanması aşamasında okul idaresi gerekli kolaylık ve yardımların sağlanması konusunda önderlik yapabilir.
5. Amacına uygun ve başarılı zümre öğretmenleri çeşitli şekillerde ödüllendirilebilir.
6. Doğru yapılmış zümre öğretmenler kurulu toplantıları diğer zümrelere örnek olarak gösterilip öğretmenler takdir edilebilir.
7. Zümre öğretmenlerinin birbirini daha iyi tanıması ve ortak çalışması için etkinlikler düzenlenebilir.
8. Zümre öğretmenler kurulu için uygun ortam oluşturularak ihtiyaç duyduğunda zümre öğretmenlerin toplanması sağlanabilir.

9. Zümre öğretmenler kurulunda uygulanabilir kararlar alınmasına dikkat edilerek okul müdürü ve zümre başkanı tarafından alınan kararların uygulaması ve sonuçları değerlendirilerek geri bildirimlerde bulunulabilir.
10. Bu çalışma ilkokul sınıf öğretmenleri ile yapıldı, diğer düzeydeki öğretmenlerle yapılabilir.

Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni, zümre, zümre öğretmenler kurulu.

Kaynaklar

Aydın, F. (2018). Coğrafya Dersi Zümre Toplantılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi.* Yıl: 23(40),75-86.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2008). Katılımcı Karar Verme: Kararlara Katılım Konusunda Çalışanların Düşüncelerine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 29-56.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş.* Ankara: Başaran Yayınları.

Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1998). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Çiftçi, S., Meydan, A., Koçyiğit, S., Kayılı, G. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Çalışma Durumlarına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*, 211-224.

Demirtaş, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı. *Ege Eğitim Dergisi*, *6*(1), 39-51.

Dengiz, A. (2007*). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Öğretmenler Kurulu Aracılığıyla Yönetime Katılmalarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*, Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Gökçe, F. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Takım Rolleri. *Eğitim ve Bilim*, *34*(151), 3-16.

Göksoy, S., Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *45*(205), 26-43.

Gökyer, N. (2011). İlköğretim Okulu Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Gerçekleşme Düzeyi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 127-148.

Güçlü, N., Okçu, V. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Takım Çalışmasına İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 49-69.

Güler, M., Altun, T., Türkdoğan, A. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Zümre Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *14*(2), 395-406.

Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2003). Eğitimde Takım Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 8-15.

Küçük, M., Ayvacı, H. Ş. ve Altıntaş, A. (2004). *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Kararlarının Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Yansımaları*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. A. Hakan (Ed.), Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler, 195-216.

Taşdan, M. (2008). Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 69-92.

Töremen, F., Karakuş, M. (2007). Okullarda Sinerjinin Engelleri: Takım Çalışması Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 617-645.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112), 7-17.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNİN NİTELİĞİNİ ARTIRMAYA YÖNELİK ÖRNEK UYGULAMA

(DARULMUALLİMİN TATBİKAT MEKTEBİ ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Aksaray/TÜRKİYE

Email: savaskaragöz@aksaray.edu.tr *ORCID: 0000-0002-4410-9214*

Özet

Osmanlı Devleti zamanında eğitim ve öğretimde yenileşmeye bağlı olarak 1848 yılında açılan ve Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan erkek öğretmen okulu (Darulmuallimin) Satı Bey'in müdürlüğü ve batıda gelişen çağdaş eğitim akımları doğrultusunda bünyesinde birçok yeniliğe ev sahipliği yapmıştır. Bu yenilikler arasında Erkek Öğretmen Okulu eğitim programı içerisine beden eğitimi, çocuk musikisi, çocuk edebiyatı, el işleri dersleri eklenmiş, okul bünyesinde Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası yayınlanmaya başlamış, öğrencilerin eğitim amaçlı gezintiler yapması desteklenmiş ve tedris usulü ile ilgili konferanslar verilmiştir. Bu yeniliklere ek olarak okul bünyesinde müze, kütüphane ve bu çalışmaya konu olacak tatbikat mektebi açılmıştır. Her dönemde olduğu gibi dünyada meydana gelen değişim ve gelişim 1900'lü yıllardan itibaren Osmanlı eğitim öğretim kurumlarının yanının da öğretmen niteliklerinin artırılmasını da gerekli hale getirmiştir. Bu amaçla Darülmuallimin bünyesinde yetişen öğretmen adaylarının mesleki tecrübelerini okul içerişinde "keşfetme ve buldurma" yöntemi kullanarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelerin öğretmenlik yeterliliğini artırması düşüncesiyle Tatbikat mektebi uygulaması başlamıştır. Bu çalışmada Numune ve Tatbikat mektebinin eğitim programı, örnek ders uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada, nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılarak, Osmanlıca metinler günümüz Türkçesine uygun olarak transkripsiyon edilmiştir. Tatbikat mektebi uygulamasının günümüz eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yararı olabileceği düşüncesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Tatbikat mektebi uygulaması günümüz öğretmen adaylarının eğitim fakültesi son sınıfta yapmış oldukları staj uygulamasının temelini teşkil ettiği görülmüştür. Öğretmen adayının verdiği derste bütün sınıf arkadaşları hazır bulunması, itirazı gerektiren noktaların not alınması, dersin bitiminden hemen sonra ders öğretmeninin başkanlığında toplanılarak aday öğretmenin işlemiş olduğu dersle ilgili tenkit ve münakaşaların yapılması anında geri dönüt verilmesi öğretmen adaylarının yeterliliğini artırmada önemli uygulamalar olarak görülmüştür. Usulü takrir ve usulü tekşif (keşfetme ve buldurma) yöntemlerinin uygulanma biçiminin öğretmen adaylarının yeterliliklerini artırma üzerinde etkili olan diğer bir özellik olmuştur.

Anahtar kelimeler: *Erkek öğretmen okulu, tatbikat mektebi, öğretmen yeterliliği, keşfetme ve buldurma yöntemi.*

INCREASING THE QUALITY OF TEACHER TRAINING PROCESS: SAMPLE APPLICATION (DARULMUALLIMIN DRILL SCHOOL)

Associate Professor Dr. Savaş KARAGÖZ

Aksaray University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Aksaray, Turkiye

Email: savaskaragöz@aksaray.edu.tr *ORCID: 0000-0002-4410-9214*

Abstract

The school for boys (Darulmuallimin), which was opened in 1848 due to the innovation in education and training during the Ottoman period and has an important place in Turkish educational history, has hosted many innovations in its structure in line with the contemporary educational trends developed in the West and under the direction of Sati Bey's Directorate. Among these innovations, physical education, children's music, children's literature and crafts courses were added to the education program of the school, Tedrisat-ı Iptidaiye Mecmuası was started to be published, students were encouraged to take educational trips and lectures were given on tedris procedure. In addition to these innovations, a museum, a library and an exercise school were opened within the school. As in all periods, change and development have made it necessary to increase teacher qualifications in addition to Ottoman educational institutions since 1900. For this purpose, the practice of the training school started with the idea of increasing the teaching proficiency by making and living the professional experiences of the teachers who grew up in Darülmuallim by using the "explore and discovery" method in the school. In this study, sample and drill school education program, sample lesson practices, teaching methods and techniques were emphasized. This study using the scanning model was created by transcribing Ottoman texts into modern Turkish lunguage. The following results have been reached with the idea that the application of the exercise school could benefit the teachers candidates of today's faculties of education. As a result of the study, it has been seen that the practice of drill school is the basis of the internship practice that the students of today's faculty of education have done in their last year. In the course given by the teacher candidate, having all the classmates present, taking notes of the points that require objection, meeting under the direction of the teacher immediately after the end of the course and making criticisms and arguments about the course that the candidate teacher committed, giving feedback immediately were seen as important applications in increasing the proficiency of the the way in which the methods of method takrir and methods of explore is applied has been another feature that has an effect on increasing the competence of the teacher candidates.

Keywords: *Male teacher school, drill school, teacher qualification, discovery and explore method*

GİRİŞ

Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmen ve onun yetiştirilmesi, Türk Milli Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarından biri olmuştur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde, onu işletip uygulamaya koyacak olan öğretmenin niteliklerine bağlıdır. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, köklü bir eğitim geleneğine sahip olan milletimizin, bu gelenek içerisinde zengin bir öğretmen yetiştirme tecrübesine de sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'de öğretmen, eğitimi yenileştirmenin önemli bir aracı olarak görülmüş, öğretmen yetiştirme konusu genel olarak eğitim reformları ile birlikte ele alınmıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştiren ilk kurumun açıldığı tarih olan 1848'den günümüze, özellikle Cumhuriyet döneminde ülkenin içinde bulunduğu sosyal, kültürel, politik ve ekonomik şartlar dikkate alınarak, birçok öğretmen yetiştiren kurum açılıp geliştirilmiş, farklı modeller denenmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısında eğitimi yenileştirme kapsamında ele alınan öğretmen yetiştirme konusunda önemli girişimlerde bulunulduğu, öğretmen okullarının programlarına öğretim metotları gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin konduğu ve okutulmaya başlandığı görülür(Duman ve Dilaver, 1996).

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan modellerle, günümüzde farklı ülkelerde uygulanan modeller arasında benzerlikler bulunsa da, Türk öğretmen yetiştirme sistemi bazı özellikleri yönünden özgünlük ve zenginlik göstermektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim ve öğretmen yetiştirme konularında yeni görüşlerin ortaya atılıp tartışıldığı, hatta bir kısmının uygulamaya konduğu devir, II. Meşrutiyet dönemi olmuştur. 1908 de başlayan ve on yıl kadar süren bu devrede; öğretmen yetiştirme dâhil okul öncesinden yükseköğretime, eğitim sisteminin her kademesi ve alanında önemli girişimlerde bulunulmuş, nicelik ve o kadar olmasa bile nitelik yönünden önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Duman ve Karagöz, 2016). Çalışmamıza konu olan Tatbikat Mektebi' de Türk öğretmen yetiştirme sistemi içinde özgün bir uygulama örneği olmuştur.

Amaç

Öğretmenlik mesleğinin niteliklerini artırmaya yönelik açılan Tatbikat mektebinin bu çalışmaya konu olmasında ki amaç, öğretmenlik uygulamalarının geçmişte nasıl olduğunu ve günümüzde ki öğretmenlik uygulamaları(staj) arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) Tatbikat mektebinin açılma sebebi nedir?

b) Tatbikat mektebinde eğitim öğretim nasıl yapılmıştır?

c) Tatbikat mektebi eğitim programında hangi dersler vardır?

d) Tatbikat mektebinde staj uygulaması ne şekilde yapılmıştır?

e) Tatbikat mektebi örnek ders uygulamalarında ders işleyiş süreci nasıldır?

Yöntem

Cumhuriyet öncesi dönem Tatbikat mektebi üzerine yapılan bu araştırmada Osmanlıca metinlerden yararlanılmıştır. Tatbikat Mektebinin kuruluşu, amacı, eğitim programı ve örnek uygulamaları üzerine dile getirilen görüş ve öneriler orijinal Osmanlıca metinlerden günümüz Türkçesine transkripsiyon yapılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılarak ilgili literatür taraması yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde hala var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2009). Bu doğrultuda çalışmada, nitel araştırma desenine uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmada sadece Öğretmenlik uygulamasının ülkemizde uzun süreli tarihi geçmişi düşünüldüğü için mikro düzeyde tatbikat mektebi uygulamaları üzerinde durulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada, 1848 yılında açılan Darülmuallimin mektebi ve bünyesinde açılan Tatbikat Mektebi ile ilgili olarak; Darülmuallimin ve Tatbikat Mektebi, Tatbikat mektebinin açılma sebebi, Tatbikat mektebinde staj uygulaması, Tatbikat mektebi eğitim programı ve Tatbikat mektebinde örnek uygulamalar üzerinde durulmuştur.

Öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik olarak açılan Tatbikat mektebi hakkında Ali Haydar(1910) öğretmenlikte uygulamanın önemli olduğunu ifade ederek tatbikat mektebinin gereği ve önemi hakkında şunları söylemiştir…

"..tatbikat mektebinin muallimlerinin tecrübe tarlasıdır. İlk tecrübelerindeki başarısızlıklar muallimi tekrar nazariyatın tetkikine sevk eder bu suretle nazariyat ile ameliyat arasında daima bir muhabere cereyan eder ki bu husus muallim için fevkalade hayırlıdır. Nazariyat kadar ameliyata da önem verilmelidir. Zira nazariyat ne kadar kuvvetli olursa olsun tecrübe ve tatbikat derecesinde muallimde talim havası uyandıramaz. Kitaplara dalarak, konferanslara boğulmaktan ziyade gençlik ile temasta bulunmak bir muallimde talim ve terbiye aşkı uyandırabilir. Muallimlik kunduracılık, doğramacılık gibi mihaniki bir sanat demektir. Vazifede muvaffak olabilmek için fedakârlık ve sanat aşkı ister."

a) Darülmuallimin ve Tatbikat Mektebi

Müdürlüğünü yapmış olduğu Darülmuallimin, kuruluşundan o güne kadar ki geçirmiş aşamaları Satı Bey şu şekilde ifade etmiştir.

"Vatanımızda ilk Darülmuallimin 1264(1848) yılında kurulmuştur. O vakitten beri altı sene zarfında maalesef hakiki bir Darülmuallimin haline getirilmemiştir. Çok iyi teşkil edilmemiş olan bu müessese, ilgisizlikten maksadına ulaşamamıştır. Bu müesseseyi tamir ve ıslah etmek şöyle dursun bütün duvarlarını yıkarak yalnız temellerinden istifade etmek bile yeterliydi. Onun temelleri bile bir işe yaramaz idi. O temeller üzerine bir bina kurmak bile mümkün olamazdı. O temellerin yalnız taşlarından istifade olunabilirdi. Darülmuallimin namına layık bir müessese vücuda getirmek için bu eski müesseseyi bir tarafa bırakmak onu yok farz etmek hatta temelini bile söküp atmak lazım idi. Nihayet bu bile yapıldı. Eğitim programları, öğrencileri, muallimleri her şey esastan değiştirildi bu müessesenin hedefine uygun yeni bir plan üzerine bir program dâhilinde Darülmuallimin tesis edilmiştir. Bugünkü Darülmuallimin bu şekilde meydana gelmiştir. Tatbikat Mektebi'nin açılmasında Maliye Nazırı Nail Bey'in çok büyük yardımlarının olduğu görülmektedir. Darülmuallimini adına yakışır bir kurum olarak, tatbikat mektebini meydana getirmek için gerekli olan her türlü ihtiyacı karşılamıştır. Darülmuallimin, muallim ve mürebbiyi yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu sebeple Darülmuallimin bütün teşkilatını ve tedrisatını bu maksada uygun olarak düzenlemenin gereği ortaya çıkmıştır(SatıBey,1326/1910).

Satı Bey'e göre, muallimlik her şeyden önce mürebbilik demektir. Mürebbilik ise bir hünerdir. Avukatlık gibi, doktorluk gibi, çiftçilik gibi bir sanattır. Bu sanatın özel yöntemleri ve özel kuralları vardır. Muallim olmak için yalnız bilgi sahibi olmak yeterli değil aynı zamanda bu usul ve kaidelere sahip olmayı gerektirir. Mürebbilik sanatı ve mesleği için hazırlanmak şarttır. Onun için Darülmualliminlerde fenni terbiye* ve genel bilgilerden başka meslek bilgisinin de temini gereklidir. Eski Darülmualliminde meslek terbiyesine (uygulama) konusuna hiç önem verilmemiştir. Bunun için yeni Darülmuallimini'nin en birinci hedefi işte bu mesleki terbiye (tatbikat-uygulama) oluşturmuştur. Bunun için öncelikle programlarda fenni terbiye ve usulü tedris konularına yer verilmiştir.

Bu sayede öğretmenlerin fenni terbiyenin usulünün yanında diğer derslerinde öğretim ilkelerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Fakat kaliteli bir meslek eğitimi için bu yeterli görülmemiştir. Satı Bey'e göre; "İyi bir muallim olmak için fenni terbiyeyi, usulü tedrisi ve dersin kaidelerini bilmek yeterli değildi aynı zamanda bu öğrenilen bilgilerin uygulanması (tatbiki) konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olmak gerekirdi. Muallim olacak efendilere böyle bir tecrübe kazandırmak için Darülmuallimine bağlı bir tatbikat mektebine ihtiyaç vardı. Tatbikat mektebinden mahrum bir Dârülmuallimîn, ameliyathanesi olmayan bir tıp fakültesi gibi olacaktır. Eski Dârülmuallimîn böyleydi. Yeni Dârülmuallimîn ise bu büyük ve esaslı eksikliği izole etmeyi kendisi için en önemli bir vazife olarak görmüştür." Yukarıda sayılan gerekçeler sonucu Dârülmuallimîn bünyesinde Tatbikat mektebi açılmıştır(Satı Bey, 1325/1909).

Tatbikat mektebinde fenni terbiye kurallarına örnek staj uygulamalarına bakıldığında son derece itina gösterildiği görülmektedir. Dârülmuallimîn son sınıf öğrencileri bir hafta Darülmualliminlerde ders almışlar ve bir haftada tatbikat mektebinde uygulama yapmışlardır. Orada önce adaylar derslerin işlenişini gözlemiş, daha sonra bizzat ders vermeye başlamıştır. Diğer muallim adayları ise arkadaşlarının anlatmış olduğu derslerle ilgili notları alarak tenkit ve münakaşa etmişler ayrıca teneffüs esnasında da çocuklara refakat ederek çocukların ne şekilde idare edildiğini öğrenmişlerdir.

Aday öğretmenler en iyi numune ve merkezi rüştiyelerden, en fena(vasat) mahalle mekteplerine varıncaya kadar birbirinden farklı bölgelerdeki mekteplere giderek her mektep de birer hafta kalmışlardır. Bu sürede oradaki muallimlerin gerek tedris ve gerekse idare hususundaki hareketlerini gözlemişler ve bu gözlemlerini birer rapor halinde idareye sunmuşlardır.

Darülmuallimin programına musiki, idman ve el işleri gibi yeni dersler eklenmiştir. Dârülmuallimînde el işleri tedrisatının iki amacı vardır. Muallimlere bir taraftan mekteplerde el işleri tedrisiyle araç gereç hazırlamayı öğretmek, bir taraftan da o mektepler için gerekli olan araç gereçleri el işleri dersi vasıtasıyla temin ettirmektir.

* Fenn-i Terbiye: Eğitimin amaçlarını, ilkelerini, yöntem ve düzgülerini inceleyen ve eğitim çalışmalarını kurallara bağlayan bilim. Öğretmenlik sanatı, uygulaması ya da mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı. Sâtı Bey (1880-1968) tarafından Türkçe yazılmış pedagojiye dair ilk eserdir.

Dârülmuallimînde bu şekilde programa yeni konan üç dersin programları hep muallimlik nokta-i nazarından tertip edildiği gibi diğer bütün derslerin programları da bu üç derse göre düzenlenmiştir. Satı bey'e göre bu sayede müessese hakikaten Darülmuallimin unvanına layık bir hale getirilmiştir. Ancak leyli olmaması, yanında ameli ziraat için bahçesinin olamaması eksiklikleri arasında görülmüştür.

Bu yeniliklerden başka Dârülmuallimînde, vilayetlerden gelen elli kadar muallim ile İstanbul'dan toplanan kırk muallime usulü tedris hakkında konferanslar verilmiş, Tedrisatı İptida-i Mecmuasını yayınlamaya başlamış, bir taraftan da yeni muallimler yetiştirirken diğer taraftan da mevcut muallimleri dönem içinde talim ve tedristeki değişim ve gelişimler hakkında bilgilendirerek hizmet içi eğitim verilmiştir (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

b) Tatbikat mektebinin açılma sebebi

Avrupa'nın her tarafında bir dershaneli ve bir öğretmenli meketepler için Tatbikat Mektebi esasına uygun programların yapıldığı Satı Bey'in bizzat Avrupa seyahatlerinde gözlemiş olduğu bir gerçektir. Bu gözlemler sonucu Dârülmuallimîn bünyesinde uygulama okulunun açılmasının gerekli olduğu dikkate alınarak "tek dershaneli ve muallimli numune mektebi" nin açılması çok arzu edilmiştir. Fakat bu mektep gecikmeli olarak Sati Bey'in müdürlüğü zamanında açılmıştır. Tatbikat mektebi "tek dershaneli bir mektep" olarak açılmıştır. O vakit tatbikat mektebinin yalnız iki sınıfı vardır. Bu iki sınıfın öğrencileri bir dershaneye toplanmış ve sayıları 30'a tamamlanmıştır (Satı Bey,1326/1910).

c) Tatbikat mektebinde eğitim öğretim

Tatbikat mektebinde sıralar altı sıra teşkil edecek bir surette yerleştirilmiş, sıraların üçü birinci ve diğer üçü de ikinci sınıf öğrencilerine tahsis edilmiştir. Bu durum bize Tatbikat mektebinde aynı zamanda birleştirilmiş sınıf uygulamasın yapıldığını göstermektedir. Sıraların üçüncü sırası ile dördüncü sırası arasında diğer sıralar arasından fazla bir geçit bırakmış ve bu geçidin karşısına bir muallim kürsüsü ve bunun iki tarafına da birer kara tahta yerleştirmiştir. Bu şekilde kara tahtaların her birisinin öğrencilerin karşısında olmasına çalışılmıştır. Öğretmen masası ise her iki sınıfı kontrol altında tutabilecek orta noktaya konulmuştur. Tatbikat mektebinde dersler 40'ar dakika olarak ayarlanmıştır. Resim, el işleri müzik, terbiyeyi bedeniye dersleri her iki sınıf öğrencilerine daima ortak verilmiştir. Diğer derslerde alelade bir sınıf sözel ders alırken diğer sınıf uygulamalı dersleri yapmakla meşgul olmuşlardır. Yalnız bazı derslerde bilhassa ahlak, tarih ve eşya derslerinde bir sınıf talebesine ders verilirken öbür sınıf talebesine vazife verilmemiş ve arkadaşlarına verilmekte olan dersi istedikleri kadar dikkatlice dinlemekten başka bir şey yapmalarına müsaade edilmemiştir.

Bir sınıf talebesi belli bir görevle meşgul edilerek, yalnız diğer sınıf talebesine ders verilmesi gerektiği zaman, öğretmen dershaneye girer girmez yazı ile meşgul edilerek sınıfın önündeki tahtaya konuyu yazılmıştır. Muallim, konuyu gerektiği kadar açıkladıktan sonra diğer sınıfa ders vermeye başlamış ve 20 dakika sonra onların önündeki tahtaya o dersin açıklamasını yazıp defterlerine kopya etmelerini söylemiştir. Öğretmen bazen diğer bir derse ait bir konu yazarak onu yapmakla meşgul olmalarını söylemiş sonra diğer sınıfa dersin başında vermiş olduğu ödevleri toplamıştır. Bu şekilde her sınıf talebesi her ders müddetince 20 dakika kadar söyleme ve dinleme, 20 dakika da yazmakla meşgul olmuştur (Satı Bey,1326/1910).

Tatbikat mektebinde birleştirilmiş sınıf uygulaması sınıf yönetimi açısından şu şekilde eleştirilmiştir. Tatbikat mektebinde yapılan bu uygulamada muallimler bir tarafa ders verirken öbür taraftaki çocukların bir kısmı görevlerini bırakıp dersi dinliyordu. Bir kısmı da muallime daha önceden verilen ödevlerle ilgili sorular soruyordu. Bir kısmı da bu karışıklıklardan istifade ederek yaramazlık yapıyordu. Bu sebeplerle öğretmen sınıf disiplini(sınıf yönetimi) hususunda çok zorluk çekiyordu.

Fakat bu olumsuz durum çok sürmemiş. Hemen bir hafta içinde çocukların bu yeni ders işleme biçimine alıştığı görülmüştür. Her sınıf talebesi diğer sınıfın ders içi meşguliyetine karşı ilgisiz kalmaya, öbür tarafta verilmekte olan dersten etkilenmeksizin yazı ile meşgul olabilmeye başlamışlardır. Bir kaç hafta sonunda sınıfta yeniden bir düzen ve disiplin tekrar ve sağlanmış ve muallimler sınıf içi ders anlatma ve disiplin sağlama konusunda zorluk çekmemişlerdir. Bu deneyim öğretmenlere, eğitimde tertip ve intizamı, dikkat ve basireti, özellikle usulü talim ve tedris esasına uyum sayesinde her türlü zorluğun üstesinden gelineceğini kazandırmıştır. Onun için muallim adaylarının dikkatlerini bu esaslara vermeleri önemli görülmüş ve taşra Darülmuallimleri mezunlarının özellikle bir veya iki dershaneli okullarda görev alacakları için bu tür tatbikat (uygulama)yapmalarına önem vermeleri Satı Bey tarafından temenni edilmiştir. Bu sayede hem tatbikat mektebinin önemi hem de birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretimin nasıl yapılması gerektiği yaparak ve yaşayarak öğrenilmiş oluyordu.

Tatbikat mektebi Dârülmuallimîn(erkek öğretmen okulunu) en önemli organı olmuştur. Darülmuallimin öğrencileri mesleki deneyimlerini burada kazanmıştır. Öğretmenlik mesleğini öğretmen adayları burada kazanırken öncelikle verilen dersleri dinlemişler, daha sonra bizzat kendileri tatbikat mektebi kadrolu öğretmenleri riyaseti altında ders vere vere kazanmışlardır.

Günümüz öğretmenlik uygulamalarından farklı olarak Dârülmuallimînde kuramsal olarak verilen eğitimde bir eksiklik görüldüğü zaman anında tatbikat mektebinden uygulama boyutunda yardım alınmıştır. Günümüz uygulamasında ise kuramsal bilgiler birinci sınıftan itibaren anlatılmakta ve pedagojik formasyonla ilgili çoğu kuramsal derslerin 4. Sınıfa kadar verilmiş olmasıdır. Bu yönüyle tatbikat mektebinden darülameliyat gibi (acil servis) gibi yararlanılmıştır. Tatbikat mektebinde bu suretle iki farklı amaç takip edilmiştir. Bir taraftan öğretmen adayları diğer taraftan da Darülmuallimine müdavim efendiler yararlanmıştır.

d) Tatbikat mektebi eğitim programı

Daha önce iki sınıflı olan Tatbikat mektebine bir yıl sonra üçüncü sınıfta eklenince tam bir mektebi iptidai(ilkokul) kimliği kazandırılmıştır.

Tatbikat mektebi programı en mükemmel bir iptidai(ilkokul) programı olarak değil tatbikat mektebinin o anki ihtiyacına en uygun bir program olmak üzere mektepte uygulanmıştır. Her yıl bu program üzerinde değişiklik yapılmıştır. Bu uygulama program geliştirme ilkelerinden güncellik ve esneklik özelliklerini kapsamaktadır. Yeni programlarla birlikte yeni gelen öğrencinin eski gelenlerden güzel numuneler görmesi fikren ve ahlaken daha süratli inkişaf etmesi imkânını artırdıkça bu programın daha etkili olacağı düşünülmüştür. Bu sebeplerle başka mekteplerde muallimlerin bu programı ve bu programa göre tertip edilmiş plan numunelerini harfiyen tatbik etmeleri uygun görülmemiştir. Bu plan ve numunelerin yalnız tarz ve ruhunu alarak derslerini kendi mekteplerinin durumu ve ihtiyaçlarına göre uygulamaları istenmiştir. Tatbikat mektebinde dersler 40'ar dakika olarak belirlenmiş ve öğrenciler günde altı ders görmüşlerdir (Satı Bey, 1326/1910).

Tablo 1.

Tatbikat Mektebi Eğitim Programı.

Dersler	Birinci sınıf	İkinci sınıf	Üçüncü sınıf
Musahabatı ahlakiye ve diniye	3	2	2
Hesap ve Hendese	6	4	4
Lisani Osmani (elif ba, kıraat, sarf, kitabet)	12	12	9
Eşya ve Kelimat	6	4	3
Tarih	-	1	2
Coğrafya	-	1	2
Malumatı Diniye ve Kur'an-ı Kerim	1	3	3
Musiki	2	2	2
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2
El işleri ve resim	3	3	3
Fransızca	-	-	2
Hüsnü Hat	-	1	2

Tatbikat mektebinde staj uygulaması:

Darülmuallimin öğrencileri son sınıfa geçecekleri vakit tatbikat mektebinde dersler verirler. Her efendinin verdiği derste bütün sınıf arkadaşları hazır bulunurdu. Arkadaşını dinleyen öğrenciler itirazı gerektirecek noktaları gördükleri zaman bunları bir kâğıda kayıt ederdi. İtiraz gerektiren noktalar dersin bitiminden hemen sonra derse katılan bütün öğrenciler bir muallimin riyaseti altında toplanarak dersi tenkit ve münakaşa ederlerdi.

Darülmuallimin mezuniyet imtihanlarında da tatbikat mektebi uygulaması önemli bir yer almıştır. Her efendiye kura ile bir konu verilirdi. Aday öğretmen o konu üzerine bir ders planı hazırlardı. Ne şekilde ders vereceğini açıklardı. Arkadaşları bu plan hakkındaki görüşlerini söylerlerdi. Onu tenkit ederlerdi. Her öğretmen adayı tatbikatı dersinden bir taraftan kendi konusuna isabet eden dersin tedrisinde, diğer taraftan arkadaşlarının anlatmış olduğu derslerin tenkidinde gösterdiği isabet ve muvaffakiyet nispetinde not alırdı. Dersin tenkidi; ders veren öğretmen adayının hali ve tavrı, dersin konusu ve kavratma tarzı, derse hakim olma bakımından yapılır.

Tatbikat mektebindeki staj uygulamaları bittiğinde Darülmuallimin talebesi çeşitli Mekatibi rüştiyeye ve iptidaiyeye gönderilmiş ve kendilerinden stajları hakkında rapor sunmaları istenmiştir. Günümüz uygulamasıyla benzerlik göstermesi açısından staj dosyası hazırlamaları istenmiştir. Bu rapor içeriklerinden örnek vermek gerekirse raporun birinde çalışkan çocukların ön sırada oturtulması üzerinde durulmuştur.

Çalışkanları ön sırada oturtturmak tembelleri arka sıralara oturtturmaktan iyi değildir. Çocukların gözlerinin ve kulakların kuvveti, boylarının yüksekliği sıraya oturmada öncelikli olmalıdır. Ön ve arka sıralara öğrencilerin oturtturulması konusunda kimi görüşler olumlu iken kimi görüşler ise olumsuzdur. Bazı görüşlere göre çalışkanlar ön sıralara, bazı görüşlere göre ise karışık oturulmalıdır şeklinde bilgiler yer almıştır (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

e) Örnek ders uygulamaları

Darülmuallimin öğrencileri son sınıfa geçtikleri zaman Tatbikat mektebinde ders verirlerdi. Her öğretmen adayının verdiği derste bütün sınıf arkadaşları da hazır bulunurdu. Ders işlenirken itiraz etmeleri gereken noktaları kayıt altına alırlardı. Dersin sonunda bu itiraz noktaları değerlendirilirdi. Derslerin değerlendirilmesinde öğretmen adayının davranışları, dersin konusu, dersin içeriği ve eğitim durumları(kullanılan yöntem ve teknikler) dikkate alınırdı (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

Örn*ek 1.*** Öğretmen Adayı olan Halis E*fendi tatbikat mektebi birinci sınıf öğrencilerine bir hikâye anlatarak dersini vermiştir.*

Efendiler, size bugün bir hikâye anlatacağım: Ahmet efendi isminde bir çocuk vardı. Mektebe gidip gelirdi. Vazifelerini yapar (ödevlerini) derslerine çalışırdı. Muallimler kendisine daima mükâfat verirlerdi. Fakat bu çocuk oyun oynamaya da çok meraklıydı. Bir gün mektepten çıktıktan sonra sokakta bir takım yaramaz çocukların oyun oynadıklarını gördü. Yanlarında durup biraz izledikten sonra eve doğru yol alırken, çocuklar:

- Sende gel biraz beraber oynayalım. Derlerse de çocuk;

- Benim vazifelerim var. Sizinle oynayacak olursam onları yazamayacağım.

Der ve gitmek ister. Bunun üzerine çocuklar ısrar ederek.

- Ahmet ne olacak? Gel oynayalım; vazifelerini sabahleyin yazarsın. Derler. Çocuk zaten oyuna meraklı olduğundan;

- Beş on dakika oynarım sonra giderim.

Diyerek onlara karışır. Oyuna dalar. Biraz sonra birde bakar ki akşam olmuş. Alel acele eve gelir, yemeğini yedikten sonra vazifelerini yapmak istese de yorgun olduğu için yapamaz. Uykusu galip gelir ve uyur. Sabah erken kalkamaz. Bundan dolayı vazifesini yüzüstü bıraktığı mektebine doğru yol alır. Fakat yolda muallimi kandırmak için bir şey düşünür. Muallime: efendim, ben hasta idim, bu gün vazifelerimi yazamadım. Yarın yazarım. Demeyi düşünür.

Mektebe varınca muallim vazifeyi ister. Çocuk hasta olduğundan yazamadığını söyler. Çocuk her zaman derse çalıştığından muallim kendisini bu sefer affeder. Çocukta yarın yazacağına söz verir.

Akşam mektepten gelirken yine o çocuklara rast gelir. Yaramaz çocuklar yine birçok sözlerle çocuğu kandırır. Oyuna sokarlar. Çocuk akşam olunca eve gelir. Yemekten sonra uykusu yine galip gelir ve vazifesini yapmadan uyur. Sabahleyinde erken kalkamaz vazifelerini yapamaz. Çocuk son derece mutsuz olur. Muallime ne cevap vereceğini düşüne düşüne mektebe doğru giderken o yaramaz çocuklar kendisine;

- Ne düşünüyorsun? Diye sorarlar.

O da;

- Ne düşünmeyeyim vazifelerimi dün yapmadım. Muallime bugün yapacağım diye söz vermiştim. Siz beni oyunda tuttunuz yine yapamadım. Şimdi ben muallime ne cevap vereceğim?

Çocuklar

-Mademki vazifeyi yazmamışsın muallim sana mutlaka ceza verecek. Onun için bugün mektebe gitme. Gel beraber kıra gidelim. Biz gidip arkadaşlarımızı alacağız sonra kıra gidip orada oyun oynayacağız. Sende bizimle gelir oynarsın. Akşamda vazifelerini yaparsın. Sabahleyin mektebe gider muallime:

"İşim vardı gelemedim dersin." Böylece hem bugün oyun oynarsın vazifelerini akşam yaparsın, hem de cezadan kurtulursun. Derler. Çocuk bu yaramazların sözlerine kapılır mektebe gideceğine onlarla beraber kıra gider. "Yürüdüğün yol", "kaç kurtul" gibi birçok oyun oynarlar. Hava sıcak oluğundan dolayı terlerler. Susarlar. O kadar susarlar ki ölecek dereceye gelirler. Çocuk su aramaya başlar. Nihayet bir yeşillik yerde buz gibi bir su bulur, hemen o sudan kanıncaya kadar içer. Aradan beş on dakika geçer geçmez çocukta dehşetli bir sancı başlar. Aman ölüyorum yetişiniz diye bağırmaya başlayınca arkadaşları çocuğu bırakıp kaçarlar. Acaba siz olsaydınız o sudan içer miydiniz?

Öğrenci: hayır efendim terli iken su içilmez.

O çeşmenin yakınında bir çiftçi çift sürüyormuş. Çocuğun bağırtısını işitince yanına gelir çocuğa niçin ağladığını sorar. Çocuk başına geleni söyler. Çiftçi çocuğu arkasına alarak evine götürür.

- Acaba gittiği zaman annesi ne yaptı?

Öğrenci.

- Ağlamıştır.

İşte eve gidince annesi vah vah biz sana bu kadar emek veriyoruz mektebe gönderiyoruz da sen mektepten kaçıyorsun. Böyle yaramaz çocuklara uyup böyle fena fena hallere düşersin. Demiş ve çok üzülmüş.

-Bu hikâyeden ne anladınız?

- Öğrencinin biri terli terli su içilmemelidir.

- Diğer bir öğrenci insan hocasını aldatmamalıdır.

Dersin bitiminden sonra öğretmen adayları gözlemlerini, eleştiri noktalarını şu şekilde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayı Şahin Efendi: halis efendinin bu hikâyesinden, terli terli su içmenin kötü olduğunu, hocaları aldatmanın, insan arkadaşlarından birisi bir tehlikeye maruz kaldığında onun yanından kaçmanın iyi olmadığı gibi birçok sonuçlar çıkar. Hâlbuki arkadaşımız o neticelerin içinden hangisini çıkarmak işitiyor idiyse kuvveti ona verecekti. Mademki kendisinin maksadı yaramazların sözüne kapılanların akıbeti vahin olduğunun neticesini çıkarmaktı. Kuvveti en ziyade o neticeye vermeli, neticeyi de çocuklara buldurmalı idi. Hâlbuki buna önem vermeyerek maksadı asıl olan neticeyi diğerlerinden kuvvetsiz bıraktığından, çocuklar çeşitli neticeler çıkardılar. Bundan dolayı asıl hikâyeden beklenen netice-i ahlakiye dördüncü beşinci, derecede kaldı. Burada arkadaşımız muallimin cezayı affetmesi çocuk için iyimi oldu. Fenamı oldu. Diye sormalı idi. Çocuğu ölecek derecede susamış gösterdi ki, bu doğru olamaz. Zira çocuklar diyebilirler ki efendim mademki ölüm derecesine gelmiş elbette içecektir.

Onu şu şekilde söylemeliydi:

Pek ziyade susamış idiyse de sabredebilirdi. Siz terli dediğiniz vakit ne kadar susarsanız o da o kadar susamış idi. Çocuk eve geldikten sonra acaba annesi ne yaptı? Diye bir soru sordular ki bunun gereği yoktu. Zira bu sorudan çocuklar hiçbir şey anlamazlar. Müphem bir sorudur. Mademki maksadı annenin tesirini yoklamaktı, Demeliydi ki annesi çocuğunu bu halde görünce acaba üzülmüş müydü?

- **Hüsnü Efendi:** Arkadaşımızın hikâyesinden çeşitli sonuçlar çıkıyor; yalan söylememek, vazifesinde kusur etmemek vesaire… İşi bir neticeye bağlamalıdır. Vaziyeti fenadır(iyi değildir). Muallim her neyi açıklarsa ona göre vaziyet almalıdır. Çünkü hikâyenin vaziyeti hikâyeyi canlandırır. Sırasına göre hikâye hiddet, halim, şefkat hissiyatı izhar etmelidir. Hâlbuki arkadaşımız dersine sade bir vaziyette(durumda) başladı. Yine o vaziyette dersini sonlandırdı. Çocuk hasta olduktan sonra arkadaşları yanından kaçtılar dememeliydi. Çünkü onunda ayrı neticeleri çıkar. Asıl netice pek zayıf çıktı. Muallimin cezayı affetmesi iyimi oldu kötü mü oldu sualine bence gerek yoktu.

Şahin Efendi: Muallimin cezayı affetmesinin iyi mi oldu fenamı oldu diye soru sormaya bence lüzum vardır. Zira muallim çocuğa ceza vermiş olsa idi çocuk vazifesini yapmaya mecbur olacaktı.

Cevdet Efendi: Ben arkadaşımın bu fikrine iştirak ettim. Her muallim ara sıra verdiği cezayı affeder. Binaen aleyh muallimi haksız çıkarmak fikrimce doğru değildir. Zaten çocuğun maksadı vazife yapmak ise ne kadar ceza verilirse yine yapmaz.

Şahin Efendi: Çocuğun bu kabahati diğer kabahatlere benzemez. Vazifeşinassızlık ehemmiyetli bir kabahat olduğu için mutlaka çocuk cezaya çaptırılmalıydı. Bir de bu gibi ağır cezalar affolununca çocuklar cezalarının affolunduğunu görürler ki bu da fena neticeler verirler.

Lami efendi: Muallimin cezayı verip vermediğini çocukların önünde bahis ve münakaşaya gerek yoktur. Çünkü çocuklar "muallim ceza verse idi çocuk bir daha yapmazdı" demiş olsalar bile onlara karşı muallimin arkadaşlarının yanında çocuğa vazifeşinas olduğunu söylemesi kadar büyük ceza olur mu? Demelidir. Çocuklara böyle bir terbiye vermeye çalışmalıyız. Birde cezanın verilmesi fena oldu neticesi çıkarılabilecek olursa çocuklar muallimi kabahatli çıkarır. Bu ise pek fenadır. Tatbikat mektebi sınıf öğretmeni ders veren efendiden arkadaşlarının bu mütalaaları hakkında bir diyeceği olup olmadığı sual edilmiş ve mutaalaatı vakıadan müstefit olduğunu söyleyerek beyanı teşekkür etmiştir. Muallim efendi ders veren talebenin tavır ve ifadesinde şayanı dikkat ve muhtaç tashih görünen yönleri hazır ettikten sonra dersin heyeti mecmuası hakkındaki mütalaası aşağıda gösterilmiştir. Verdiğiniz derste neticenin müphem kalmış olduğu hakkında arkadaşlarınızın da görüşleri pek doğrudur. Çünkü derste çeşitli neticeler çıkardınız. Maksat ve hedef bu çeşitli neticeler arasında kayboldu. Çocuklara hikâye söylemekten maksat, onları yalnız hikâye ile eğlendirmek değildir. Öteden beri çocuklar hikâye dinlemekten zevk alırlar. İşte biz çocukların bu özelliklerinden istifade ederek kendilerinde gördüğümüz eğilimleri tadil ve izole etmek veya onları iyi huylara alıştırmak için çocukların hissiyatına böyle zevklerine gidecek hikâyeler arasından seçeriz. Yoksa maksadımız sırf onları eğlendirmek değildir. Hikâyeyi mutlaka bir netice-i ahlakiye istihsal etme için elde bir vasıta olarak kullanacağız. Fakat çocuklarda hasıl etmek istediğimiz netice-i ahlakiye-i elde etmek için onlara söyleyeceğimiz hikayelerde neticelerin pek vasih olarak kendisini göstermesi lazımdır. Sizin yaptığınız gibi çocuklara söyleyeceğimiz hikâye pek uzun ve karışık olur. Ve araya birçok teferruat karıştırılırsa çocukların nazarı dikkatini o teferruat üzerine tevcih ederek çıkarmak istediğimiz netice-i ahlakiye müphem kalmış olur. Arkadaşlarınız şayanı tenkit cihetleri izah ettiler. Yalnız aranızda muhtelif kalmış bir mesele var onun hakkında fikrimi söyleyeyim: Şahin efendi arkadaşınız muallimin çocuğun daha ilk defa vizitesizliğinin gördüğü zaman kendisine ceza vermemesi uygun olup olmadığını çocuklara sorması lazım geleceğini, çünkü çocuğun vazifenaşinaslığı(Vazifesini yerine getirmeme) mühim bir kabahat olduğu için cezasız bırakılması uygun olamayacağı ve muallimin ceza hususundaki bu ihmali çocuğu vazifenaşinaslıkda(Vazifesini yerine getirmeme) devama sevk etmiş olduğundan iddia ediyor. Lami efendi ise bilakis muallimin ceza verip vermediğini konusunda münakaşa yapılmasının gereği olmadığını söylüyor. Lami fendinin bu hususta hakkı vardır. Muallimin makamı esasen muhterem olduğu gibi talebenin gözünde de her türlü şaibeden uzak bir mevkii muhterem olarak kalmalıdır. Binaen aleyh hikâye söylenirken muallimlerin işlerini kınamak ve münakaşaya koyarak çocukların onlar hakkında besledikleri hissi ehemmiyeti ve ihtiramı ruhuna dar edecek surette idare-i kelam etmek asla uygun olamaz. Esasen muallimin bu meselede hatası olsa bile onu çocuklara bulduarak kınatmak doğru değildir. Kaldı ki bu hikâyede muallimin öğrenci hakkında mutlaka bir ceza tertip etmesi esasen zaruride değildi. Vakıa muallim, talebesinin hiçbir kusurunu ihmal etmemeli ve çocuklarda göreceği en hafif olumsuz eğilimi bile ıslaha gayret etmelidir. Fakat çocuklarda gördüğü hemen her kabahat için velev ki, bu kabahat ehemmiyetli olsun mutlaka ceza vermek uygun bir hareket değildir. Muallim nasihat, ihtar ve telkinle de çocuğun ıslahına çalışmalıdır. Zaten arkadaşınızın dediği gibi çocuğun arkadaşları arasında vazifenaşinas(Vazifesini yerine getirmeme)olduğunun meydana çıkması, esasen iyi terbiye almış bir talebe için pek büyük bir ceza yerine geçer.

Örnek 2: ***Tatbikat dersi sınavlarından bir örnek*** (Tedrisat mecmuası, 1326/1910).

Bir çocuk size "hafiye nedir? diye soruyor. Buna cevap veriniz. Bu sualde Bila istifade nerelerden bahsedeceksiniz?

Bu soru Tatbikat-ı Tedrisiye sınavlarında Hulusi Efendiye isabet etmişti. Hulusi Efendi, bu konu ile hazırladığı planı şu şeklide açıklamıştır.

Hulusi Efendi efendiler, bendenize isabet eden mevzuu şudur. Bir çocuk size hafiye nedir? Diye soruyor bundan ne gibi ders çıkarabilirsiniz mevzuu daha birinci defa okuyuşta hafiye kelimesi zihnimde hafiye, hafiyecilik, istibdat, müstebit" mefhumlarını uyandırdı. Düşündüm. Dersimi bu esaslar üzerine tertip etmeyi uygun gördüm. Ve planımı öylece kararlaştırdım.

İptidai birinci sınıf talebesinden birinin "hafiye nedir" diye sorduğunu farz ederim. Bu efendiye hafiye ne demek olduğu izah etmekle beraber sınıfları içinde "muzırlık" hakkında bir ders çıkartırım. Küçüklerin bilerek veya bilmeyerek hiç sıkılma hissetmeden muzırlık etmeleri çok vakadır. Bu huyu kendilerinde tezahür ediyorsa buna mani olmak muallim olacağım hissiyatıyla vazifemdir. Şu halde muzırlığın pek fena bir şey olduğunu muhtelif hikâyelerle anlatırım. Fakat katiyen aralarında misal göstermem zira bir talebeyi bu sıfat ile teşhir etmek onun hissiyatını, izzeti nefsini sınıfta yerlere atmak demektir. Bu asla doğru olamaz. Binaen aleyh hikâye canlı müessir olabilmesi için muzırlığı gösterir levhalardan istifade ederim.

İptidai ikinci sınıfta (Nefi) den Hamid'in ve fehim gibi avenesinin bu vasıta ile yaptıkları mezalimden bahsede ve bir tesiri ahlakiyenin ilgasına çalışırım.

İptidai üçüncü sınıfta devri hürriyetin hafiyelerin, akıbetlerinden, menfilerin; büyüklüklerinden ve fikri ahiranelerinden sebat edip istihsali hürriyet için fedai hayat etmek gibi fedailiklerinden bahsetmekle beraber hürriyete muhabbet ve istibdatta nefret hislerini takviye ederim.

Taşralarda bulunduğuma göre hafiyelik yalnız hükümete müstenit vesaiti icraiyesinden olmayıp mütegalibenin teşviki ve talibiyle ötekine berikine iftiranın da bir nevi hafiyelik teşkil edeceğinden bahs bir ders çıkartabilirim. Bu sınıf tarih dersinde ilerlemiş olacaklarından tesadüf edecekleri askeri casusların birer fedai vatan olduklarını tarihi misallerle keşfettiririm. Zabıta-i hafiye ile asıl hafiye arasındaki farkı tefrika ettirmeye çalışım.

Rüştiyelere gelince: Tarih dersinde dersleri ilerlemiş ise engizisyonun hafiyelerle vicdanlara nasıl hükmetmek istediğini, ahaliyi güya ıslah etmek için acıyarak ne feci zulümler, hıyanetler ettiklerini… Herkesin efkârı ve ameliyesine ıtlak hâsıl etmek için dini ayin ihdas ettiklerini… Hafiyelik dolayısıyla istibdadın alelumum ticarete, ezcümle kitapçılık, gazetecilik gibi sanatlara derce-i tesirini… Sansürü… Mekteplerin açılmasından ecnebi postalarına müracaat mecburiyet... Velhasıl dallanıp budaklanan bu bahisleri talebenin seviye-i fikriyesine göre lüzumu kadar tefhim ve tekşif ederdim:

Hulusi efendinin bu planı üzerine arkadaşları şu mütalaada bulunmuşlardır.

Mustafa Efendi: Bu mevzu arkadaşımızın yaptığı gibi sınıflara ayırmaya lüzum yoktur. Mademki çocuklar soruyorlar "hafifi nedir" diyorlar bunu onların anlayabilecekleri bir tarzda izah etmeli, onlara doğrudan doğruya cevap vermeli.

Müdür: Siz ne fikirdesiniz Mehmet ali efendi.

Mehmet Ali Efendi: bendenizde Mustafa Efendi'nin fikrindeyim. Bu konu iptidai ikinci sınıfında istikra yoluyla veya hikâye tarzında söylenmeli Birde şahit ile hafiyeliği birbirine karıştırmamalı onun için çocuklara bu ciheti izah etmeli.

Müdür: Sizin mütalaanız nedir Lami Efendi.

Lami Efendi: iftiranın fenalığı fikrini ve Abdülhamit'in mezalimini birinci sınıfta da anlatabiliriz.

Müdür: Başka kimsenin mütalaası var mı? Söyleyiniz Zühtü Efendi.

Zühdü Efendi: Hulusi efendinin getirdiği misaller pek uzundur. Daha iyisi evvela hafiyeliğe dair ufak bir hikâye söylemeli. Sonra bundan hafiyeliğin fenalığına dair talebeyi düşündürerek bir netice çıkartmalı idi. Birde sansürlükle hafiyeliği birbirine karıştırmamalı.

Hulusu efendi arkadaşların bu mütalaalarına şu şekilde cevap vermiştir.

Hulus Efendi: Mustafa, Mehmet Ali Efendi sadece bir sınıfa ders verilmelidir diyorlar. Bendenin bir sınıfa değil muhtelif sınıflara veriyorum. Bu hususta tenkitleri varit olamaz. Şahitlik hafiyelik demek değildir. Asıl arz ettiğim ifşa olup yalancı şahitlik ikinci ve üçüncü derecede kalıyor. Zühtü efendinin birinci fikrini evvelce düşündüm ve söyledim ikinci fikirlerine iştirak edemem.

Satı Bey: İçtimaa başkanlık eden Darülmuallimin müdürü Satı Bey, plan ve mütalaaları şu surette tenkit etmiştir.

Bu ders planı hakkında doğru bir plan mütalaa dermeyan edebilmek için mevzuu hatırdan çıkarmamak gerekir. Bir çocuk size "hafiye nedir? diye soruyor, bunun üzerine siz ne cevap vereceksiniz? Ve bu sualden Bila istifade nelerden bahsedeceksiniz?

Hafiye ne demektir? Suali karşısında ilk yapılacak şey tabidir ki hafiyeliğin fenalığını anlatmak değil, ne olduğunu izah etmek… Hafiye kelimesinin manasını anlatmak, çocuğun zihninde hafiyeler hakkında vazıh bir fikir husule getirmek olacaktır. Bu sualden bilistifade başka bir takım efkâr ve hissiyatı telkinine kalkışmak ancak bu izahatı verdikten sonra kabul ve caiz olabilecektir(Basitten karmaşığa yakından uzağa ilkesi). Hulusi Efendi bu esasa o kadar dikkat etmedi:

Etraflı izah etmeden hafiyeliğin muzırlığın fenalığından bahsedeceğini anlattı. Hulusi Efendi planını sınıflara göre birkaç kısma tefrik ve tertip etti. Mustafa Efendi bu hattıharekete itiraz etti. Mademki ders çocuğun sualine cevap olarak verilecektir, o halde onu sınıflara göre ayırmaya lüzum yoktur dedi. Şüphesiz ders bir suale cevap olarak verilecektir. Fakat bir suale verilecek cevap onu soranın seviye-i fikriye ve ilmiyesine uygun olmalıdır. Onun için Hulusi Efendi, planını sınıflara göre tertip etmekle kendisine pekiyi bir hattıhareket çizmiş oldu.

Şu kadarı var ki; esasen muvaffak olan bu hattıhareketi muvaffakiyetle takip edebildi mi? Burası başka bir meseledir. Birinci sınıfta muzırlıktan, ikinci sınıfta nefi den bahsetmek, üçüncü sınıfta hafiyeliğin akıbetini söylemek… Rüştiye sınıflarında hafiyeler yüzünden bazı vatanperverlerin çektikleri eziyetleri tasvir etmek… Bu tertip biraz düşünmekle anlarsınız ki hiçte muvaffak bir tertip değildir.

Fakat bu der planında benin asıl dikkatimi çeken şey sualden Bila istifade nelerden bahsedileceği hakkındaki izahattadır. Hulusi Efendi Sultan Hamit'in mezaliminden, istibdadın kötülüğünden, muzırlığın fenalığından bahsedeceği söyledi. Fil vakıa bütün bunlardan hafiye nedir? Suali üzerine bahsetmek kabildir. Fakat acaba bunlardan böyle bir sual olmasa da bahsetmek lazım değil midir? Bilhassa iptidai üçüncü sınıf ile rüştiye sınıflarında bütün bunlardan ayrıca bahsedilmiş bulunmayacak mıdır? Ders programında daima mesaili esasiyeyi dikkate alarak onlara kati ve müstakil bir mevki vermek lazımdır. Bu mubahisi esasiye belirli bir program takip edilerek söylenecektir. Tertip edeceğiniz planlarda daima bu ciheti dikkate almalı mesaili esasiyeyi zuhurata bağlamaktan tesadüfe bırakmadan tevki etmelisiniz. Devri istibdadın mahiyeti mutlaka çocuklara anlatılmalı. Bunu anlatmak için çocukların ikinci veya üçüncü sınıfa geçmelerini beklemek veya hafiye nedir yolunda bir sualden ittihazı fırsat edinceye kadar tehir göstermek caiz olamaz.

Hafiyenin ne demek olduğunu anlatmak hususunda dikkate alınacak esasların en önemlisi hafiyelik ile hattı zatında ona müşabih gaye ve netice itibarı ile ondan pek başka olan efal ve hareket arasındaki farkların epeyce takdir ettirilmesidir.

Bu esasa Hulusi efendide onu tenkit eden arkadaşları da dikkat etti. Hulusi Efendi askeri casuslar ile hafiyeler arasındaki farktan bahsedeceğini söyledi Mehmet Ali Efendi, şahit ile hafiye arasındaki, Lami efendi sivil polislerle hafiyeler arasındaki farkı da anlatmanın lüzum olduğunu söyledi. Bunlar konun en esaslı noktalarıdır. Bilhassa mektep hayatında böyle izahatın büyük bir önemi vardır. Mektep talebesi ekseriya sınıfında bir fenalığa mani olmak isteyen kendilerinin fenalıklarına dahil olmayan çocuklara kötü gözle bakarlar. Onlara "oyunbozan, muzır, hafiye" derler. Çavuşlukla (sınıf başkanlığı) görevlendirilen arkadaşlarında vazifelerini iyi ifa ettikleri zaman aynı hitaplarla tahkir ederler. Diğer taraftan bazı çocuklarda gerçekten hafiyeliğe temayül gösterirler. Münasebetli münasebetsiz vakitlerde muallimin yanına gelir, pek yavaş ir sesle arkadaşlarının önemli önemsiz hallerinde bahsederler. Muallim böyle temayüllere sureti katiyede set çekmekle beraber çocukların böyle dedi kodu kabilinden ihbarlarına sureti katiyede mani olmakla beraber sınıfın haysiyet ve intizamına muhalif harekete mani olması ve olmadığı takdirde muallime açıktan açığa haber vermek bütün talebe için vazife olduğunu söylemeli. Ve bu hususta talebede bir kanaat ve itiyat husule getirmeye çalışmalıdır.

Sonuç

Tatbikat mektebi uygulamasının günümüz eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına yararı olabileceği düşüncesiyle şu sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Tatbikat mektebi uygulaması günümüz öğretmen adaylarının eğitim fakültesi son sınıfta yapmış oldukları öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil ettiği görülmüştür. Öğretmen adayının verdiği derste bütün sınıf arkadaşları hazır bulunması, itirazı gerektiren noktaların not alınması, dersin bitiminden hemen sonra ders öğretmeninin başkanlığında toplanılarak aday öğretmenin işlemiş olduğu dersle ilgili tenkit ve münakaşaların yapılması anında geri dönüt verilmesi öğretmen adaylarının yeterliliğini artırmada önemli uygulamalar olarak görülmüştür. Usulü takrir ve usulü tekşif (keşfetme ve buldurma) yöntemlerinin uygulanma biçiminin öğretmen adaylarının yeterliliklerini artırma üzerinde etkili olan diğer bir özellik olmuştur. Günümüz öğretmenlik uygulaması ile incelenen tatbikat mektebi öğretmenlik uygulamasının karşılaştırıldığı zaman nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda Tatbikat mektebi uygulamalarının daha etkili olduğu söylenebilir. Geçmiş ve günümüzde uygulanan öğretmenlik uygulamasının etkililiği mevcut öğretmenler tarafından özeleştiri şeklinde değerlendirilirse daha anlamlı sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu mukayesenin eğitimciler tarafından bireysel olarak yapmasının daha uygun olacağı düşüncesiyle burada karşılaştırma yapılmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu planların dersin öğretmeni ve arkadaşları tarafından içerik açısından değerlendirilmesi günümüz program değerlendirme ilkelerinin o dönemde de uyguladığını göstermektedir. Diğer bir çağdaş uygulama ise staj raporlarıdır. Staj raporları var olan sorunlara yönelik çözümler şeklinde değil meslek hayatına yön verecek projeler şeklinde hazırlanmıştır. Günümüz açısından diğer önemli bir sonuç ise 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme becerilerinin tatbikat mektebi aday öğretmenleri tarafından bir beceri haline getirilmeye çalışılmasıdır. En kalıcı öğrenmenin yaparak ve yaşayarak olduğu düşüncesiyle, o dönem için bu uygulamaların var olması nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi açısından geçmiş ve günümüz uygulamaları açısından farklılıkları ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

Ali Haydar (1326). Alman Darülmuallimleri. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*. 2(16). 131-137.

Duman, T & Karagöz, S. (2016). An evaluation of turkish teacher education system compared to other models in different countries. International Journal of Educational Research Review 1(1). 1-13.

Duman, T. H. Dilaver. (1996). "İstanbul'da Açılan İlk Darülmuallim'in Kuruluş Amacı Müdürü ve Hocalarının Nitelikleri, Tayin ve Maaşları", *Erdem,* 9 (26). 651-662.

Karasar, N. (1984). Bilimsel araştırma metodu. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

Satı Bey(1326). Muallimlik siyaseti. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*.2(16). 112-118.

Sati Bey (1326). Darülmualliminin Bir Senelik Hayatı. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası*. 2(15). 81-85.

Sati Bey(1325). Darülmuallimin Mesleği, *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası* 1(6). 186-195.

Tedrisatı İptidaiye Mecmuası(1326). Numune ve Tatbikat Mektebi İptidaiyesi. *Tedrisatı İptidaiye Mecmuası* 1(14). 41-43.

Öğretmenlerin Sene Başı, Sene Sonu ve Ara Dönem Mesleki Seminerler Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Vahit Ağa Yıldız, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, vahit442@gmail.com

Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Türkiye, dkilic@atauni.edu.tr

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin eğitim öğretim yılının başında, sonunda ve ara tatil dönemlerinde yaptıkları mesleki seminerlere ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum iline bağlı ilçelerdeki farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan 22 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanmış olup, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin, seminerlerin etkililiğine ilişkin olarak farklı görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, seminerlerin amacına uygun yapılmadığını, verimsiz geçtiğini ve birçok çalışmanın kâğıt üzerinde yapıldığını düşündüğü görülmüştür. Seminerlerde yapılan etkinliklere ilişkin olarak en sık belirtilen etkinliğin fikir alışverişinde bulunma ve tartışma olduğu görülmüştür. Seminerlerin ara tatillerde yapılmasına ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş belirttiği görülmüştür. Bu konuda ara tatillerde yapılan etkinliklerin yararlı olduğu, öğretmenleri motive ettiği, dinlendirdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu sürecin etkililiği için en sık dile getirdiği önerinin ise farklı şehirlere veya farklı türdeki okullara geziler düzenlenmesi olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarının uzun yıllardır uygulanan bir sürece ve ilk kez yürürlüğe giren bir uygulamaya ilişkin önemli sonuçlar verdiği ve bu alanda çalışan kişilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: mesleki gelişim, seminer, öğretmen, ara tatil

Examination of Teachers' Opinions on Year Beginning, End of Year and Mid-Term Break Professional Seminars

Abstract

The study aims to determine the opinions and suggestions of teachers regarding the vocational seminars they do at the beginning of the academic year, at the end of the academic year and during the break periods. The research was designed as a case study. The study group consists of 22 teachers from different branches who work in kindergarten, primary school, middle school and high schools in Erzurum province. The research data were collected through unstructured interview form and analyzed with content analysis. Findings show that teachers have different opinions about the effectiveness of the seminars. Most teachers think that the seminars are not done properly, they are inefficient and that many studies are done on paper. It was observed that the most frequently stated activity regarding the activities held in the seminars was the exchange of ideas and discussion. Most teachers expressed a positive opinion regarding the seminars being held on mid-term breaks. In this regard, it has been stated that the activities held during the mid-term breaks are beneficial, motivate teachers and rest. It has been observed that the most common suggestion made by teachers for the effectiveness of this process is organizing trips to different cities or different types of schools. It is thought that the results of the research yield important results regarding a process that has been implemented for many years and an application that entered into force for the first time, and will guide people working in this field.

Keywords: *professional development, seminar, teacher, mid-term break*

Giriş

Öğretmenlik mesleği içerisinde eğitim-öğretim, yönetim gibi çeşitli donanımları barındıran karmaşık ve çok yönlü bir meslektir. Öğretmenlerin görev tanımında yer alan görevlerden biri de yönetmeliklerde belirtilen kurullarda ve çalışmalarda yer almaktır. Bu çalışmalardan biri de eğitim yılının başlangıcı, sonu ve ara dönemlerde, genellikle görev yaptıkları okullarında yaptıkları mesleki seminer çalışmalarıdır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (md.38) ilköğretim kurumları ile okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarına ilişkin bilgi ve görgülerini artırma, yeni beceriler kazandırma, eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlama ve uygulama gibi amaçlarla derslerin bitiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; eğitim yılı içinde ise yıllık çalışma programında belirtilmiş olan zamanlarda mesleki çalışmalar yapılacağını belirtilmiştir (MEB, 2014). 2019 yılında yapılan değişiklikle ara tatillerde de mesleki çalışmaların yapılması kararlaştırılmıştır.

Sene başı ve sonu yapılan mesleki çalışmaların etkililiği yıllardır tartışılmaktadır. Bu çalışmaların olumlu ve olumsuz yönlerinin ele alındığı bir çalışmada elde edilen sonuçlar dikkat çekicidir. Bir çalışmada öğretmenler bu süreci iki açıdan değerlendirmiştir:

- Eğitim öğretime hazırlık, planlama yapma, dönemi değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim sağlama, birliktelik, bilgi alış verişinde bulunma, ders materyallerini inceleme, eğitim sistemindeki değişikliklerden haberdar olma açısından olumlu, katkı sağlayan ve verimli geçen bir süreç olarak değerlendirmişlerdir.
- Ancak aynı zamanda yapılan seminerleri, zaman kaybı, para israfı, angarya, boş bir süreç, toplantılar, kurullar, komisyonlar, dedikodu, evrakçılık olarak ifade etmişlerdir (Kahyaoğlu, & Karataş, 2019).

Uygulamaya 2019 yılında başlanan ara tatil uygulaması ise yeni bir uygulama olarak dikkat çekmektedir. Bu sürece ilişkin önümüzdeki sürece yapılacak çalışmalar, yol gösterici olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, mesleki çalışmaların gerekliliğine, faaliyetlerin uygulanmasına yönelik yaşanılan sorunlara ve öğretmen ihtiyaçlarına ilişkin bazı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Çalışmalarda mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından bir formalite olarak görüldüğü, çalışmalarda yazılan rapor sonuçlarından yararlanılmadığı (Tonbul, 2004); çalışmalarının gerekli olduğu ama yeterli ve kaliteli bir şekilde yürütülmediği (Gümüş, 2006), farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin gereksinimlerinin karşılanması için yeni bir yapılanmanın gerekli olduğu belirtilmiştir (Akar, 2006). Ayrıca mesleki çalışmalar düzenlenirken çalışmaların öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verebilmesi amacıyla bir ihtiyaç analizinin yapılması; öğretmenlerin, etkinliğin yeri, şekli ve zamanı konusunda düşüncelerinin alınması gerektiği dile getirilmiştir (Genç, 2010).

Araştırma, öğretmenlerin rutin bir uygulaması olan mesleki seminer çalışmalarını farklı düzeylerde görev yapan öğretmenlerin gözünden ele alması açısından önemlidir. Ayrıca yeni bir uygulama olan ara tatil uygulamasına ilişkin bakış açılarını incelemesi bakımından da alan yazına bir yenilik getirdiği düşünülmektedir.

Amaç ve Alt Problemler

Bu çalışma, farklı branşlardan ve farklı düzeylerde okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim öğretim yılının başında, sonunda ve ara tatil dönemlerinde yaptıkları mesleki seminerlere ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin sene başı-sene sonu ve ara tatil mesleki seminer çalışmalarının etkililiğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
- Bu seminerler çalışmalarında ne tür etkinlikler yapılmaktadır?
- Öğretmenler mesleki seminerlerin birer haftasının ara tatillerde yapılmasını nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğretmenlerin mesleki seminer çalışmalarının etkili ve verimli olması için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010). Araştırmada büyük bir grup (öğretmenler) ve bir süreç (mesleki seminer çalışmaları) ele alındığından durum çalışması olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum iline bağlı ilçelerdeki anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan, farklı branşlardan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 14'ü sınıf öğretmeni, 8'i branş öğretmenidir. Öğretmenler anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenler maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Maksimum çeşitleme örneklemesi, incelenen konuya ilişkin farklı görüşleri olan veya çalışılan özelliklerin mümkün olan en geniş kapsamını yansıtan bireyleri örnekleme sürecini içermektedir (Lodico, Spaulding,& Voegtle, 2006).

Veri Toplama

Araştırmanın verileri yapılandırılmamış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş ve pilot uygulama yapılarak son şekli verilmiş olan dört soruluk bir formdur. Sorular:

- Sene başı-sene sonu ve ara tatil mesleki seminer çalışmalarının etkililiğiyle ilgili neler düşünüyorsunuz? Sizce verimli geçiyor mu? Amacına uygun bir şekilde yürütülüyor mu?
- Bu seminerlerde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
- Mesleki seminerlerin birer haftasının ara tatillerde yapılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Olumlu-olumsuz anlamda bir etki yaptı mı?
- Mesleki seminer çalışmalarının etkili ve verimli olması için önerileriniz nelerdir? Nasıl planlanabilir? Ne tür etkinlikler yapılabilir? Açıklayınız.

Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze yapılmış, uygun bir ortamda kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizini; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olarak tanımlamışlardır. Elde edilen görüşme metinleri incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1, K2…) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ise ö1, ö2, … şeklinde kod numarası verilmiştir.

Verilerin çözümlenme sürecinde verilerin güvenirliği ve geçerliği adına belirlenen ve grubu temsil edecek öğretmenlerle katılımcı teyidi (member checking) yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin mesleki seminer çalışmalarının etkililiği ve verimliiğine ilişkin olarak belirttikleri görüşler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	N
Seminerler yeterli düzeyde ve verimli yapılmıyor.	Ö1, ö4, ö5, ö6, ö7, ö8, ö10, ö14, ö15, ö18, ö19, ö20, ö22	13
Yararlı ve verimli olduğunu düşünüyorum.	Ö10, ö11, ö12, ö13, ö16, ö17, ö18, ö19, ö20	9
Amacına uygun yürütülmüyor	Ö2, ö3, ö6, ö7, ö14, ö15, ö19, ö22	8
Amacına uygun yapılırsa verimli olacaktır.	Ö3, ö7, ö9, ö22	4
Öğretmenler seminerlere gerekli ilgiyi göstermiyor.	Ö1, ö5, ö22	3
Toplantılar, etkinlikler kağıt üzerinde kalıyor.	Ö4, ö6	2
İçi boş konuşmalar yapılıyor.	Ö1	1
Çözüm üretilmiyor.	Ö1	1
Planlama ve kitap inceleme konuları etkili geçiyor	Ö2	1
Uzaktan eğitimler verimsiz geçiyor	Ö5	1
Öğretmenlerin bir kısmı vaktinde gelmiyor.	Ö5	1
Öğretmenlerin sohbetleri informal öğrenme sağlıyor.	Ö5	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu seminerlerin yeterli düzeyde ve verimli yapılmadığını belirttiği görülebilir (N=13). Bunu takiben yararlı ve verili olduğunu ifade edenler de mevcuttur (N=9). Ancak çoğu görüşün olumsuz olduğu görülebilir.

Mesleki Çalışmalarda Yapılan Etkinlikler

Öğretmenlere mesleki seminer çalışmalarında ne tür etkinlikler yapıldığı sorulmuş ve öğretmenlerden alınan yanıtlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

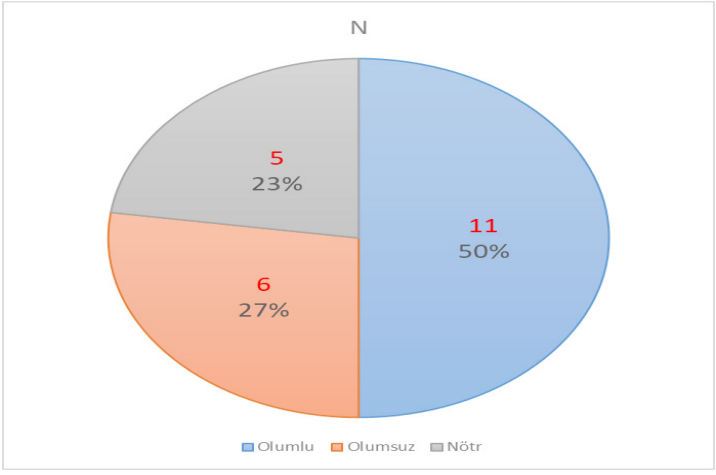
Mesleki Çalışmalarda Yapılan Etkinlikler

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	N
Tartışma ortamı- fikir alışverişinde bulunma	Ö1, ö2, ö5, ö9, ö10, ö14, ö16, ö17, ö20, ö21	**10**
Eğitsel sunumlar ve etkinlikler yapılıyor	Ö1, ö8, ö9, ö12, ö13, ö15, ö18, ö19, ö22	**9**
Geziler düzenlenmesi	Ö5, ö8, ö11, ö13, ö14, ö16, ö17	**7**
Ortak kararlar alma ve planlama yapma	Ö1, ö9, ö10, ö16, ö17, ö20	**6**
Toplantılar yapılıyor.	Ö4, ö5, ö12, ö13, ö18, ö21	**6**
Film izliyoruz.	Ö2, ö12, ö13, ö16, ö19	**5**
Kahvaltı, yemek vb.	Ö5, ö8, ö13, ö16	**4**
Mesleki gelişime yönelik kurslar ve uzaktan eğitim	Ö10, ö13, ö18, ö19	**4**
Kitap okuma ve tanıtımı	Ö2, ö5, ö10	**3**
Sosyal ve sportif faaliyetler	Ö7, ö10, ö16	**3**
İstenen rapor ve evrakları dolduruyorum.	Ö2, ö18	**2**
Alan uzmanlarını okula davet ediyoruz.	Ö3, ö15	**2**
Sınıfın eğitim öğretime hazır hale getirilmesi	Ö13, Ö22	**2**
Boş boş zaman geçirme	Ö6	**1**
Yıllık plan vb. hazırlanıyor	Ö10	**1**
Konser dinleme	Ö12	**1**
Veli ziyareti	Ö13	**1**
Karaoke ve şiir dinletisi	Ö17	**1**

Tablo 2 incelendiğinde bu çalışmalarda en fazla yapılan etkinliğin öğretmenlerin tartışma ortamı oluşturup fikir alışverişinde bulunması (N=10) ve eğitsel sunumların yapılması (N=9) olduğu belirtilmiştir.

Ara Tatillerde Yapılan Seminerlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlere yeni öğretim yılında uyguamaya konulan birer haftalık ara tatil uygulamasında yapıln mesleki çalışmalara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ara tatil uygulamasında yapılan çalışmalara ilişkin olarak öğretmenlerin olumlu, olumsuz veya nötr (kararsız) görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel olarak bu uygulamaya yaklaşımları Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. *Öğretmenlerin ara tatildeki çalışmalara ilişkin yaklaşımı*

Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yarısının (N=11) ara tatillerde yapılan mesleki çalışma uygulamasına genel olarak olumlu yaklaştığı görülmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanan ara tatil uygulaması ve bu haftalarda mesleki seminer çalışmaları yapılmasına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ara Tatillerde Yapılan Seminerlere İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüş	Katılımcılar	N
Yararlı ve verimli oldu, enerjimizi artırdı, motive etti.	Ö1, ö5, ö7, ö8, ö10, ö11, ö12, ö14, ö15, ö16, ö17, ö18, ö19, ö21	14
Ara tatil iyi ancak seminer kötü oldu.	Ö2, ö3, ö13, ö18	4
Tatilde seminer olmamalı, tatilin mantığına aykırıdır.	Ö2	1
Yaptığımız işleri gözden geçirme şansımız oldu.	Ö4	1
İlerleyen dönemlerde yararlı olacağını düşünüyorum.	Ö6	1
Öğretmeni dinlendirici etkinlikler daha fazla olmalı.	Ö14	1
Tam okuma yazma etkinlikleri zamanında iyi olmadı.	Ö9	1
Birçok sosyal kültürel etkinlik yapma olanağı bulduk.	Ö10	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ara tatillerde yapılan mesleki seminer çalışmalarına ilişkin olarak yararlı olduğunu belirttiği (n=14) görülmektedir. Bunu ara tatil uygulamasının iyi olduğu, ancak seminerlerin yararlı olmadığını belirtenler (n=4) izlemiştir.

Mesleki Çalışmaların Etkililiği İçin Öneriler

Öğretmenlere mesleki çalışmaların daha etkili ve verimli geçmesi için neler ve ne tür etkinlikler yapılması gerektiği sorumuş, alınan yanıtlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Mesleki Çalışmaların Etkililiği İçin Öneriler

Belirtilen Görüşler	Katılımcılar	N
Farklı illere, köy veya farklı türdeki okullara geziler yapılabilir.	Ö1, ö15, ö16, ö20, ö21, ö22	6
Alan uzmanlarınca seminerler verilmelidir.	Ö5, ö6, ö10, ö15, ö22	5
Yıl içindeki hizmet içi eğitimler bu haftalarda toplanabilir.	Ö4, ö5, ö6, ö19	4
Öğretmenlerin kişisel gelişimini ve kendini sorgulamasını sağlayacak eğitimler verilmelidir.	Ö7, ö12, ö18, ö19	4
Farklı okulların öğretmenleriyle ilçede bir araya gelinerek fikir alışverişi yapılabilir.	Ö1, ö5, ö7	3
Öğretmenlerin ilgilisini çekecek etkinlikler olmalıdır.	Ö7, Ö11, ö21	3
Etkinlikler konusunda okullar ve öğretmenler özgür olmalıdır.	Ö3, ö10	2
Başarılı etkinlikler yapan okullar ön plana çıkarılmalı, ödüllendirilmelidir.	Ö3, ö10	2
Uzaktan eğitim yerine küçük gruplarla (okul bazlı) yapılan eğitimler yararlı olur.	Ö5, ö8	2
Etkinlik sayısı, süresi çok olmamalıdır.	Ö8, ö11	2
Zümre/alan bazlı toplantılar yapılıp, raporların bakanlığa gönderilmelidir.	Ö9, ö13	2
Seminerlerin işleyişi denetlenmelidir.	Ö16, ö17	2
Öğretmenlerin içinde olduğu projeler geliştirilmelidir.	Ö18, ö19	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin en sıklıkla dile getirdiği önerinin farklı türdeki okullara, farklı illere vb. geziler düzenlenmesi (n=6) görüşü ile alan uzmanlarınca eğitimler verilmesi (n=5) önerisi olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada farklı okul türlerinden ve branşlardan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sene başı sene sonu ve ara tatil mesleki seminerleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin seminerlerin uygun bir şekilde ve amacına uygun olarak yürütülmediğini belirtmeleri üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretmenlerin seminerlerde birçok şeyi kâğıt üzerinde yapması, gerçek ve somut çözümler üretmemesi, yararsız eğitimler alması ve bunların denetlenmemesi, bu seminerlerin yapılıp yapılmaması konusunda düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazındaki pek çok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Kahyaoğlu, & Karataş, 2019; Tonbul, 2004; Gümüş, 2006; Akar, 2006; Genç, 2010). Bu çalışmalarda ortaya çıkan ortak sonuç mesleki gelişim seminerlerinin etkisiz olduğu ve formaliteden yapıldığıdır. Gerçekte bu işi planlayan merkezi yönetim yapıcı hedeflere sahip olsa da uygulamada istenilen şekilde yürümediği görülmektedir. Ancak ara tatil uygulamasıyla ilgili olumlu dönütler alındığı görülmüştür. Özellikle bu çalışmada önceki çalışmalardan farklı olarak çok sayıda yapıcı etkinlik ve olumlu dönütler de yer almıştır. Bu görüşlerde ara tatil uygulamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak birtakım öneriler sunulabilir.

Öneriler

- Bu sürecin etkili ve verimli hale gelmesi için çalışmalar yapılmalı, aksi takdirde bu uygulamaya son verilmelidir.
- Öğretmenlerin sosyal, kültürel etkinlikler ile gezilere vurgu yapması da düşündürücüdür. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için bu tür etkinliklere ağırlık verilmesi de yararlı olacaktır.
- Mesleki çalışmalarının gerçek anlamda mesleğe katkı sunacak, yapıcı ve etkili çalışmalara dönüştürülmesi, yalnızca kâğıt üzerinde göstermek amacıyla yapılmaması önemlidir.

Kaynakça

Akar, E. (2006). Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 174-183.

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education 8th edition, Wardswoth Cengage Learning. *Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic*.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016).*Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, L. Manion. L. & Morrison, K.(2007). Research methods in education. *London. Routledge*.

Genç, G. (2010). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Sürecinin Önünde Algıladıkları Başlıca Engeller: Malatya İli Örneği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Kış-2010 C.9 S.31 (103-117) ISSN:1304-0278.

Gümüş, C. (2006). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Zorunlu Olarak Katıldıkları Mesleki Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). Öğretmenlerin mesleki çalışmaları (Madde 38). Web: https://www.mevzuat.gov.tr adresinden 15.09.2020 tarihinde edinilmiştir.

Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37).

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. USA: John Wiley & Sons.

Mcmillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the cunsomer (3th ed.). New York: Longman

Tonbul, Y. (2004). İlköğretim Okullarındaki Mesleki Çalışma Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Görüşler. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu. Tevfik Fikret Okulları.

Opinions of Pedagogical Formation Students about Student Response System

Hasan Yücel Ertem, Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey, hyertem@gmail.com

Öz

Teknoloji kullanımı yükseköğretimde kolektivist bir iklim ve öğrenci ile akademisyen arasında sağlıklı bir etkileşim oluşturma noktasında öneme sahiptir. Bu çalışma, yükseköğretim öğrencilerinin bir öğrenci yanıt sistemi hakkındaki doyumları ile görüşlerinin araştırmayı amaçlamaktadır. Birey ve çevre arasındaki etkileşime dayanan sosyal öğrenme kuramı bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Çalışma deseni durum çalışması olup çalışmada öğrenci cevap sistemi durum olarak incelenmiştir. Araştırma örneklemi farklı bölümlerden 10 yükseköğretim öğrencisini kapsamaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formudur. Hem görüşme hem de gözlem aracılığıyla elde edilen veri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma, gündelik hayatta teknoloji kullanımı, öğretim teknolojileri, öğrenci cevap sisteminin yararları ve zorlukları ve sınıftaki etkileşim örüntüleri ile ilgili önemli bulgular göstermiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi ile ilgili çıkarımlara işaret etmektedir. Öğretmenlerin öğretmen adaylarının ve öğrencilerin teknolojik fırsatlardan faydalanması için okullar ve yükseköğretim kurumları arasında iş birliği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim teknolojileri, yükseköğretim, öğrenci cevap sistemi, sosyal öğrenme kuramı, öğretmen eğitimi*

Abstract

Technology integration has significance to form collectivistic atmosphere and healthy interaction between students and faculty in higher education. The current study aims to examine satisfaction and opinions of the students in higher education about the usage of a student response system. Social learning theory based on interaction between person and environment is the theoretical framework of the study. The design of the current study is case study in which case of student response system was investigated. The sample included 10 higher education students in different departments. The instruments of the current study were a structured interview and an observation form. Content analysis was conducted to analyze data coming from both interviews and observation. The study depicted findings related to technology in daily life, instructional technology, benefits and challenges of student response system, and interaction patterns in classroom. The current study implied that teacher education and teacher development were crucial for instructional technology. Cooperation between the schools and higher education institutions was recommended to provide technological opportunities for teachers, teacher candidates, and students.

Keywords: *Instructional technology, higher education, student response system, social learning theory, teacher education*

Introduction

Education covers the many domains of the lives of human. According to Shields (2005), education including teaching and learning activities is a compulsory school activity individuals engage in order to achieve their purposes. Like any field, education has experienced changes in recent years. To illustrate, student-centered methods and technological devices substituted respectively teacher-centered methods and physical resources.

Technology integration in education has been trend topic all over the world. Mims, Polly, Shepherd, and Inan (2006) stated that higher education institutions provided technology courses to improve skills, method courses to promote technology integration, and technological environments to use technology in their teaching. In order to benefit from technology integration effectively, key issue is to increase students' motivation of such that collaborative work and providing feedback gain significance. In this way, social relationships and academic achievement of the students are improved. To achieve this improvement via technology, student response system (SRS) comes to mind. Hall, Collier, Thomas, and Hilgers (2005) underlined the importance of SRS such that it gives opportunity to solve problems related to metacognitive awareness and engagement by using online exams providing feedback for student learning and extra motivation. Literature has studies focusing on the relationship between learning and student response system (Judson & Sawada, 2002, Liu, Sand-Meyer, & Audran, 2019; Poulis, Massen, Robens, & Gilbert, 1998). In conclusion, student response systems within technology integration provide important and positive educational outcomes.

Theoretical Framework of the Study

Social learning theory is the theoretical framework of the study. Bandura (1977) conceptualized social learning as impacts of reciprocal interaction of cognition, behavior, and environment on human behavior. Observation, imitation, and modeling are key procedures in social learning. Additionally, social learning has four steps: i) Recognition of event in the environment, ii) remembering what it is, iii) that reaction, and iv) a message sent by environment. Considering probability of that behavior in the future, humans determine their behavior. Crittenden (2005) visualized social learning theory over the relationship between person, behavior, and environment (Figure 1). This theory facilitates cross-functional learning in which person, environment, and behavior are indicators for reciprocal determinism that promotes learning. "Person", "environment", and "behavior" represented respectively "student" with experiences, "classroom setting" organized by teachers, and "interactions of person and environment".

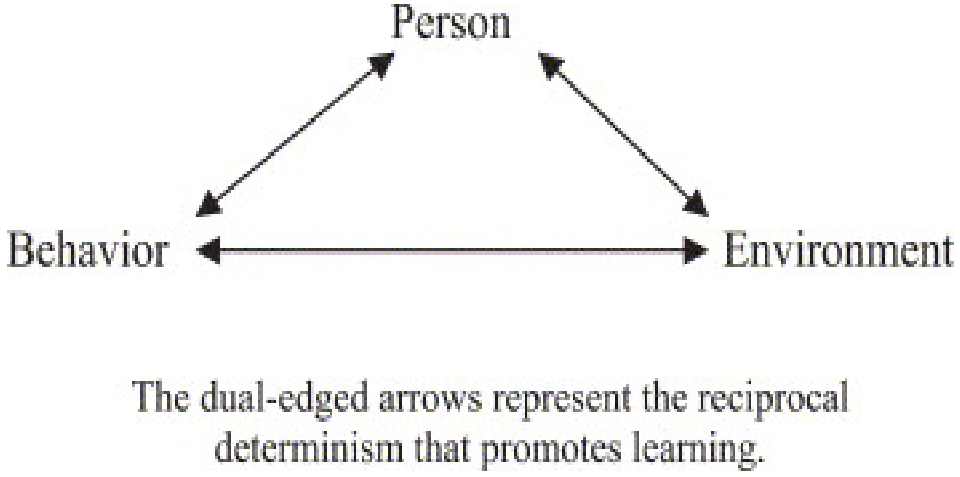


Figure 1. Social Learning Theory (Crittenden, 2005)

Purpose of the Study

Technology integration may remedy many problems related to education. Especially, student response system may improve not only group dynamics in higher education but also make contribution to interaction between students and faculty members. The current study aims to examine satisfaction and opinions of the students about the usage of a student response system. In this respect, the study seeks a response to following research question:

- How do pedagogical formation students think about usage of student response system in learning environments?

Method

The design of the current study is case study in which new programs, curricula, roles, and events are investigated (Gall, Gall, & Borg, 2003). For the current study, the case is student response system which was administered to students in pedagogical formation as assessment and evaluation technique. Following sections describe case, sample, instruments, and data analysis of the study.

Case

The case the current study is a student response system, namely Kahoot. Instructor prepared a multiple choice quiz in this web-based online system and reflected questions on the projector. The students entered the system via a code which was shared by instructor. They saw the question and alternatives on the projector such that each alternative was represented by a different color. There were ten questions and four alternatives for each question. Colors of alternatives are red, blue, green, and yellow. On the other side, smart phones showed only colors in their smart phones. In other words, students read question and alternatives on the projector but they chose correct response in their smart phones by clicking the color. Responding questions quickly brings in more score so that time management has significance. Context included team work such that students in groups answered questions. After ten questions were responded by groups, system summarized results in excel documents and graphs. Moreover, instructor provided instant feedback based on responses.

Sampling

The sample included 10 higher education students from pedagogic formation course program. Purposive sampling technique was used in the study such that maximum variation sampling was applied. Firstly, students were invited from different section in order to provide department variation. Further, gender of the participants was considered such that five males and five females were involved in the study. Lastly, students were selected in terms of interests of students towards this student response system. Instructor observed participation of the students and classified them as more interested (n = 3), averagely interested (n = 4), and less interested (n = 3).

Data Sources

The instruments of the current study were a structured interview and an observation form. Structured interview form included questions to gather information about technology usage in life, technology integration in education, and online exams. Observation form consisted of descriptive and reflective notes. Observer (researcher) noted classroom environment and student behavior patterns. Further, reflections about this observation were recorded on the paper.

Data Analysis

Content analysis was conducted to analyze data coming from both interviews and observation. Büyüköztürk et al., (2013) described content analysis as systematic and repeatable technique through coding. Data gathered from interview and data coming from descriptive and reflective observation form were analyzed by coding. Codes were determined in terms of notions of student response system. Quotations taken from interview and reflections coming from observation were represented. As Şimşek and Yıldırım (2011) offered, data triangulation was applied to increase validity and reliability of the study.

Findings

Interview Findings

Content analysis on interviewing showed that responses of the participants revealed many codes like smart phone, internet, and computers. These codes were grouped under themes in terms of similarity. Technology in daily life, instructional technology, benefits of SRS, and challenges of SRS were the themes.

Theme of "technology in daily life" depicted many codes such that all of the participants declared smart phone and internet. One of the participants stated that "Of course, smart phones. I organize many things in my life with smart phone". Moreover, social media and e-mails were emphasized by the participants. Theme of "instructional technology" included codes of computer, PowerPoint, Kahoot, projector, smart phone, and OBS. One of the participant showed the significance of the current study by saying "Yes, I could say definitely computers or PowerPoints but I will no longer say Kahoot when instructional technology is asked". Further, another interesting finding was that intersection point of technology use in daily life and in class was smart phones. They cover a serious amount of the life of the students. The third theme which is "benefits of SRS" demonstrated that students were satisfied with the application. They declared enjoyment, motivation, instant feedback, and effective classroom management as the benefits of SRS. One of the participants interpreted its positive feelings like this "I don't remember having so much enjoy in an exam". Lastly, theme of "challenges of SRS" included codes of access, connection, speed, and time. One of the participants said that "I had connection problem in one question. I think it was related to speed of my internet" while another participant emphasized its concern "Ok, we connected but What about the friends? If they do not have smart phones, how do they access?". Table 1 depicted themes and codes of the interviewing.

Table 1.

Themes and Codes

Themes	*Codes**	*Frequency*
Technology in daily life	Smart pone	10
	Internet	10
	Social media	9
	e-mails	2
Instructional technology	Computer	10
	PowerPoint	7
	Kahoot	6
	Projector	4
	Smart phone	3
	OBS (Student information system)	3
Benefits of student response system	Enjoyment	10
	Motivation	9
	Instant feedback	9
	Effective classroom management	5
Challenges of student response system	Access	6
	Connection	5
	Speed	5
	Time	3

*Codes declared more than two was demonstrated

Observation Findings

Approach of stream of behavior records was conducted such that all events with respect to the purpose of the observation were recorded from the beginning of the activity to the end of activity to describe setting, environment, behaviors, language, and non-verbal communication. Principally, descriptive notes were taken in addition to record of reflections and interpretations of the researcher. Herein, it was essential to state that descriptive and reflective notes will be recorded separately from each other.

Content analysis on observation showed that behaviors of the participants and classroom environment revealed out patterns. They are summarized as structure, setting, knowledge interchange, and interaction. Firstly, structure was based on the educational flow including roles, responsibilities, and feedback of the all people in the course. Questions of students about connection problems and responses and guidance of the instructor were the most frequent structure in session. Furthermore, competitive atmosphere to answer questions in a shorter time was observed in the classroom. Secondly, setting of classroom was appropriate to follow online quiz activity effectively such that both physical and human setting made contribution to order in the class. Physical setting including technological infrastructure offered a comfortable and safe participation. By considering human setting, groups were placed to close each other and board to see questions and alternatives clearly. Next, knowledge was related to content of the topic. Cognitive, affective and psychomotor patterns were visible in the content knowledge interchange. To name a few, opinion interchange, excite, dealing with technical problems, and some body movements were critical for information interchange. Finally, interaction patterns among all participants were based on behaviors, language, and non-verbal communication. To illustrate, smiling as a non-verbal communication, jokes as language, and group cooperation as non-verbal communication were observed in the activity. Table 1 demonstrated observation patterns.

Table 2.

Observation Patterns

Themes	***Patterns***
Structure	Competitive atmosphere
	Guidance
	Follow-up
Setting	Physical setting
	Human setting
Knowledge interchange	Cognitive
	Affective
	Psychomotor
Interaction	Student-instructor
	Between-student
	Student-smart phone
	Student-outside class

Discussion, Conclusion, and Recommendations

It was concluded that students were satisfied with student response system. More specifically, the study depicted themes of technology in daily life, instructional technology, and benefits and challenges of student response system in addition to patterns observed during the activity. Considering technology use in daily life, the study mostly revealed smart phones, social media, and internet access. In terms of instructional technology, in-class opportunities like computers and out-class applications like student information system drew attention. Benefits of student response system was listed as motivation, instant feedback, and effective class management while challenges were mostly based on connection or access problems. Finally, patterns were summarized as structure, setting, knowledge interchange, and interaction.

The results of the current study depicted that students are satisfied and motivated by student response system. SRS also provided active participation of the students. This conclusion is consistent with other studies in the literature. Arnesen, Korpas, Hennisgen, and Birger (2012) conducted a study related to student response system and found out active participation of the students, and the level of immediate feedback, and interaction between students and instructors were influenced positively by student response system. Heaslip, Donovan, and Cullen (2014) investigated relation between student response system and student engagement. The authors concluded that students were more engaged in lectures in higher education. Study by Cydis (2011) showed similar result such that critical thinking and discussion were found linked to student response system. Further, Hedgcock and Rouwenhorst (2014) examined benefits of student response system and found that student response system. Wang, Elvemo and Gamnes (2014) emphasized positive effect of planning technology-based applications on social interaction among the students.

The current study implied that teacher education and teacher development were crucial for instructional technology. If the educators are trained through technological improvements or aware of progression in technology, instructional technology has a positive impact on school outcomes. Thus, not teacher candidates in addition to teachers should take position by considering the positive effects of technology integration in learning settings. Higher education institutions or policy-makers may consider this fact while they are making policy. To illustrate, curriculum for faculties of education may be designed in terms of technology integration. Ministry of Education may organize activities to improve professional development of the teachers. Further, teachers would be promoted to follow educational and technological changes.

The researcher of the current study has recommendations researchers and practitioners. First of all, future research could focus on effects of student response system on educational outcomes in contexts having larger samples. Moreover, mixed methods would conduct to capture more comprehensive picture of the instructional technology. On the other side, teacher candidates and active teachers could develop their self-efficacies in usage of technology in the classrooms. School administrators should organize seminars and conferences about technology integration. Cooperation between the schools and higher education institutions should be promoted to provide technological opportunities for teachers, teacher candidates, and students.

References

Arnesen, K., Korpås, G. S., Hennissen, J. E., & Birger, J. (2012). Experiences with use of various pedagogical methods utilizing a student response system. Paper presented in the 11th European Confernece on e-Learning.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* New York, NY: General Learning Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Crittenden, W. F. (2005). A social learning theory of cross-functional case education. *Journal of Business Research*, *58*(7), 960-966.

Cydis, S. M. (2011). Increasing student engagement with clickers: How personal response system impact student learning. *Media Review, 17,* 49-58.

Gall, G., & Gall, J. P. Borg.(2003). *Educational research: n introduction*. New York, NY: Pearson

Hall, R. H., Collier, H. L., Thomas, M. L., & Hilgers, M. G. (2005). A student response system for increasing engagement, motivation, and learning in high enrollment lectures. *AMCIS 2005 Proceedings*, 255.

Heaslip, G., Donovan, P., & Cullen, J. G. (2014). Student response systems and learner engagement in large classes. *Active Learning in Higher Education*,*15*(1), 11-24.

Hedgcock, W. H., & Rouwenhorst, R. M. (2014). Clicking their way to success: using student response systems as a tool for feedback. *Journal for Advancement of Marketing Education*, *22*(2), 16-25.

Judson, E. & Sawada, D. (2002). Learning from past and present: Electronic response systems in college lecture halls. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, *21*(2), 167-181.

Liu, C., Sands-Meyer, S., & Audran, J. (2019). The effectiveness of the student response system (SRS) in English grammar learning in a flipped English as a foreign language (EFL) class. *Interactive Learning Environments*, *27*(8), 1178-1191.

Mims, C., Polly, D., Shepherd, C., & Inan, F. (2006). Examining PT3 projects designed to improve preservice education. *TechTrends*, *50*(3), 16-24.

Poulis, J., Massen, C., Robens, E., & Gilbert, M. (1998). Physics lecturing with audience paced feedback. *American Journal of Physics*, *66*(5), 439-441.

Shields, C. M. (2005). School leadership in the 21st century. *Educational Leadership and Reform,* 77-116.

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

Wang, A. I., Elvemo, A. A., & Gamnes, V. (2014). Three Social Classroom Applications to Improve Student Attitudes. *Education Research International*, *2014*, article no: 259128.

Öğretim Elemanlarının Gözünden Pandemide Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması

Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, syozelci@erbakan.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın temel amacı 2019-2020 öğretim yılı bahar yarı yılında orta Anadolu'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde yürütülmüş olan uzaktan eğitim uygulamasının öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesidir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu söz konusu fakültede görev yapmakta olan ve uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak ders veren öğretim elemanları oluşturmuştur (n=19). Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve kısa yanıt gerektiren 12 sorudan oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. İnternet ortamında hazırlanan form çevrimiçi olarak erişime açılmış ve katılımcılardan doldurmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretim elemanları genel olarak şartlar mecbur bıraktığı için en iyi çözümün bu olduğunu, ancak normal koşullarda öğretmen eğitiminde tek başına kullanılabilecek bir uygulama olmadığını düşünmektedirler. Katılımcılar genel olarak yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş sürecini "kolay" bir geçiş olarak tanımlamışlardır. Zaman mekan bağının ortadan kalkması ve daha az efor / zaman harcama sürecin olumlu yanlarını oluştururken, öğretim elemanının uygulama alanının kullanılan program ve karar vericiler tarafından daraltılması en temel olumsuzluk olarak görülmektedir. 11 öğretim elemanı içeriği hazırlama ve sunma da değişikliğe gitme zorunda kaldıklarını ve bunun zorlayıcı olduğunu düşünürken, 6 öğretim elemanı böyle bir durum yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Süreç yöntem-teknik açısından sınırlayıcı, iletişim-etkileşim olarak yetersiz olarak görülmektedir. Başarının ödev ile değerlendirilmesi herkes tarafından onaylanan bir durum olmakla birlikte ödevlerin içeriği ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin getirilen sınırlamalar rahatsız edici bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan eğitim, pandemi, öğretmen eğitimi, öğretim elemanı*

Abstract

The main purpose of this research is to examine the distance education application carried out in the education faculty of a university in Central Anatolia in the spring semester of the 2019-2020 academic years, according to the opinions of the instructors. Document analysis was used in the research, which was designed as a case study. The study group of the research consisted of instructors working at the faculty and actively lecturing during the distance education (n = 16). The data were collected through a form consisting of 12 questions developed by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the data obtained. The instructors generally think that this is the best solution because the conditions are forcing it, but it is not an application that can be used alone in teacher education under normal conditions. Participants generally defined the transition from face-to-face education to distance education as an easy transition. While the disappearance of time-space connection and less effort / time spending constitute the positive aspects of the process, the narrowing of the teaching staff's application area by the programs and decision-makers is seen as the most fundamental problem. While 11 instructors thought that they had to make changes in preparing and presenting the content and this was challenging, 6 instructors stated that they did not experience such a situation. The process is seen as method-technically restrictive and inadequate as communication-interaction. Although the evaluation of success with homework is a situation that is approved by everyone, the limitations on the content and evaluation methods of the assignments are found to be disturbing.

Keywords: *Distance education, pandemic, teacher education, instructor*

Giriş

2019 yılı aralık ayında başlayan ve kısa sürede dünya genelinde yayılan salgın (Covid-19), dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan etkilemiştir. Eğitimin bütün kademelerinde yüz yüze yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri durdurularak uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Yükseköğretim Kurumunun (2020a,b) kararı ile üniversitelerde de uzaktan eğitim başlamıştır. Uzaktan eğitim; temelde öğretim teknolojilerine dayalı olan, öğretmen ve öğrenciyi zaman ve mekan bakımından özgürleştiren, öğretim tasarımı, yöntemi ve tüm bunların öğrencilere aktarılması adına özel tasarım ve teknolojik düzenlemeler gerektiren bir öğretim uygulamasıdır (Arslantaş, 2011; Bozkurt, 2017; Moore & Kearsley, 2012; Holmberg, 2008). Pandemi ile birlikte "çözüm" olarak karşımıza çıkan uzaktan eğitimin tarihi uzun yıllar öncesine dayanmaktadır (Kaya, 2002; Uşun, 2006). Türkiye'de de ilk uygulamaları 1956'da Ankara Üniversitesinde bir sertifika programı ile başlamış, daha sonra yaygınlaşarak birçok üniversitede kendine yer bulmuştur (Kaya, 2002). Genel olarak eğitimde fırsat eşitliği sağlama, eşit kalitedeki hizmeti her kese ulaştırma, eğitim-öğretim faaliyetlerinde maliyet düşürme (Assocation for Development in Education of Africa, ADEA, 2002; Fyle, 2013; Kaya, 2002) gibi avantajları nedeniyle tercih edilen uzaktan eğitime bu kez salgınla ortaya çıkan krize en etkili çözüm olabileceği düşünülerek başvurulmuştur. Uzaktan eğitime daha önceden yatırım yapmış, hali hazırda kullanmakta olan üniversitelerin yanında bu konuda hiçbir hazırlığı ve tecrübesi olmayan üniversitelerde de süreç aynı hızla başlamıştır. Ancak uzaktan eğitim doğası gereği ön hazırlık gerektirmektedir (UNESCO, 2020). Yüz yüze eğitimde olduğu gibi, uzaktan eğitimde de öğretimi hedeflerine ulaştıracak uygun öğrenme ortamını düzenlemek öğretim elemanının / öğretmenin görevidir. Fakat uzaktan eğitim uygulamalarında çevrimiçi ortamlara uyumlu ders materyallerinin seçilmesi, öğretim tasarımının uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir (Holmberg, 2008). Bu durum öğretim elemanlarının birçoğu için yeni ya da yabancıdır. Pandemi ile birlikte öğretim elemanları teknoloji temelli içerik hazırlama ve içerik aktarma yöntemlerini öğrenmek zorunda kalmıştır (Bakioğlu & Çevik, 2020). Teknolojik yatkınlığı ya da kişisel ilgisi olanlar bu duruma kısa sürede ayak uydurabilirken, diğerleri için sorun olmakta, ellerindeki materyalleri olduğu biçimiyle uzaktan eğitim ortamlarında kullanmaya çalışmakta ya da yöntem ve teknik tercihlerini (anlatım yöntemi ile) sınırlı tutmaktadırlar. Bu durumun hem öğretim elemanının ders anlatmaya ilişkin motivasyonunu etkilemekte hem de sürecin etkililiğini azalttığı düşünülebilir. Çünkü uzaktan eğitim uygulamalarında başarı temelde öğrenme ortamının teknik olarak yeterli olmasıyla ilişkili olsa da; öğretim elemanının teknolojik yeterliği, öğretim faaliyetlerini teknoloji destekli yürütmedeki becerisi de uygulamanın başarısı üzerinde etkilidir (Bilgiç, Doğan & Seferoğlu, 2011; Gök & Çakmak, 2020). Öte yandan öğretim elemanının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ve bu süreçte işini iyi yapabilme duygusunu hissedebilmelerinin uzaktan eğitimin verimliliği adına oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dooley & Murphey, 2000; Harris & Krousgill, 2008). Türkiye örneğinde de kendilerini bir anda ekran karşısında ders anlatırken bulan öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri ve süreci nasıl değerlendirdikleri önemli görülmektedir. Bu bağlamda eldeki araştırtmanın araştırmanın temel amacı yürütülen bu uzaktan eğitim uygulamalarının, uygulamaya katılan öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları uzaktan eğitime geçiş sürecini nasıl değerlendirmektedir?
2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamasının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamasının motivasyonlarına etkisi var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamasının ders içeriklerine etkisi var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamasının yöntem seçimine etkisi var mıdır?
6. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamasının ders içi öğrenci-öğretmen ilişkisine etkisi var mıdır?
7. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre uzaktan eğitim uygulamasının öğretimi değerlendirmeye etkisi var mıdır?

Yöntem

Öğretim elemanlarının pandemi sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin kişisel deneyimlerini ele alan bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olay ya da olaylar bütününün kendi doğal çerçevesinde derinlemesine incelendiği, nasıl ve niçin sorularına odaklanılan araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Eldeki araştırmada orta Anadolu'da yer alan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları durum olarak ele alınmış ve öğretim elemanlarının bu duruma ilişkin bireysel ifadelerinden, ortak bir anlam çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme biçimlerinden, kolay erişilebilirlik tekniğinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma evrenini orta Anadolu'da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları (n=22) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllük temel alınmıştır. Bir öğretim elemanı araştırmacının kendisi olduğundan, iki öğretim elemanı katılamayacaklarını belirttiklerinden, diğer üç öğretim elemanı ise uzaktan eğitimle ders vermediği için araştırma kapsamında dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak ders veren gönüllü öğretim elemanları oluşturmuştur (n=16). Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgilere Tablo1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.

Cinsiyet		**n**	**%**
	Kadın	5	31,25
	Erkek	11	68,75
Bölüm		n	%
	BÖTE	2	12,5
	Eğitim Bilimleri	6	37,5
	Türkçe Öğrt.	5	31,25
	İlköğretim Mat. Öğrt.	3	18,75
En az bir sosyal medya aracı kullanıyor musunuz?		n	%
	Evet	14	87,5
	Hayır	2	22,5
Sosyal medyada geçirdiğiniz ortalama süre (günlük)			
	15dakika -3 saat		
Teknoloji yatkınlığınızı 1'den 5'e kadar puanlayınız.			
Ortalama:	X= 3,12		
UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) üzerindeki haftalık ders saatiniz?		n	%
	10 saat ve altı	1	6,25
	10-15 saat arası	10	62,5
	15 saat ve üstü	5	31,25
Kaç farklı dersiniz var?			
	3 ve üzeri	16	100
Uzaktan eğitimin iş yükünüze etkisi nedir?		n	%
	Arttırdı	9	56,25
	Azalttı	3	18,75
	Etkilemedi	4	25,0
Daha önceden uzaktan eğitime ilişkin tecrübeniz var mı?		n	%
	Evet	7	43,75
	Hayır	9	56,25

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun yaklaşık üçte ikisinin (n=11, 68,75) erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %37,5'i (n=6) eğitim bilimleri, %31,25'i (n=5) Türkçe öğretmenliği, % 18,75'i (n=3) İlköğretim matematik öğretmenliği ve % 12,25'i (n=2) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümünde öğretim elemanıdır. Öğretim elemanlarının % 62,5'inin haftalık ders saati 10–15 saat arası, %31, 25'inin 15 saat ve üstündedir. Yalnızca bir öğretim elemanının haftalık ders saati 10 saatin altındadır. Her bir öğretim elemanı UZEM üzerinden 3 ya da daha fazla çeşitte ders vermektedir.

16 öğretim elemanından ikisi (% 22,5) herhangi bir sosyal medya aracı kullanmadıklarını beyan etmişlerdir. Sosyal medya kullanan on dört (% 87,5) öğretmen adayının günlük ortalama kullanım süreleri 15dk ile 3 saat arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarından teknoloji yatkınlıklarını 1 ile 5 arasında puan vererek değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların puan ortalaması 3,12 (n=16) olarak hesaplanmıştır.

Öğretim elemanlarının genel olarak uzaktan eğitimin iş yüklerini arttırdığını (n=9, 56,25) düşündüğü görülmektedir. On altı katılımcıdan yedisinin (43,75) daha önceden uzaktan eğitime ilişkin tecrübesi (lisansüstü ders verme, dinleyici ya da eğitimci olarak eğitime / seminere katılma) bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Alan yazın taraması ve araştırmacının kişisel gözlemlerinden hareketle kısa yanıt gerektiren açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu sorular çalışma grubu dışından öğrencilere sunularak soruların anlaşılırlığı test edilmiştir. Son biçim verilen form 12 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Ayrıca çalışma grubuna ilişkin daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla formun başına dokuz genel sorusu da eklenmiştir (Bakınız Tablo 1). Hazırlanan forma ait link, araştırmanın amacı da eklenerek öğretime elemanları arasında bilgi belge paylaşımın yapıldığı fakülteye ait akademik grupta paylaşılmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 8 gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Metinlerdeki benzer ifadeler kod ve temalar altında birleştirilerek açıklanmış, ortak anlamlar ya da ilişkiler aranmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Öğretim elemanlarının yazılı beyanları bir araya getirilmiş ve araştırma amaçları doğrultusunda satır satır okunmuştur. Oluşturulan kod ve temalar katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Bulgular

Doküman analizinden elde edilen bulgular, uzaktan eğitime geçiş, olumlu ve olumsuz yönler, uzaktan eğitimin motivasyona etkisi, içeriğe etkisi, yöntem tekniğe etkisi, iletişime etkisi ve değerlendirmeye etkisi temaları altında ele alınmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü kurumda uzaktan eğitim uygulamalarında Adobe Connect programı kullanılmıştır. Yüz yüze eğitimde 50 dk olan bir ders saati burada 20 dk ile sınırlandırılmış, ard arda 3 saat olan bir dersin maksimum 80 dk da bitirilmesi beklenmiştir. Sistemin yönetimi kurumun UZEM birimi tarafından yürütülmüştür. UZEM birimi daha önceden var olmakla birlikte aktif eğitim vermemektedir.

Uzaktan Eğitime Geçiş Sürecine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanları genel olarak uzaktan eğitimin şartlar mecbur bıraktığı için en iyi çözümün olduğunu, ancak normal koşullarda öğretmen eğitiminde tek başına kullanılabilecek bir yöntem olmadığını düşünmektedirler. Öğretim elemanlarına ilk olarak uzaktan eğitime geçiş sürecinin kendileri için nasıl gerçekleştiği sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş sürecini "kolay" bir geçiş olarak tanımlarken, 6 öğretim elemanı bu süreci "zor", 2 öğretim elemanı ise "yabancı" olarak tanımlanmaktadır.

ÖE 9: Yabancılık... süreç aslında zor değil ancak kullanılan programın aksaklıkları ve bu programın kullanılışı için daha önceden eğitim almamış olmamız süreci yabancılaştırdı. Deneye yanıla öğrendik çoğu şeyi. halen sistemsel sıkıntılarımız var.

ÖE 14: Zorluk-öğrenciyle etkileşimin fazla olmaması, bilgisayar ve kamera karşısında ders anlatmanın tedirginliği, ders işlerken fiziksel olarak bir noktada sabit kalma zorunluluğu, jest ve mimikleri çok fazla kullanamama, evde ders işlemek için uygun saat ve ortamı yakalayamama durumları sıkıntı yarattı (Türkçe öğrt., kadın).

Uzaktan Eğitim Uygulamasının Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Görüşler

Öğretime elemanlarına uzaktan eğitimin gözlemledikleri olumlu ve olumsuz yanları sorulmuştur. "Zaman mekan bağının ortadan kalkması" ve "daha az efor / zaman harcama" öğretim elemanlarına göre sürecin olumlu yanlarını oluşturmaktadır. Karar vericiler tarafından seçilen program ve alınan kararlar ile öğretim elemanının uygulama alanının daraltılması ile öğrenciden dönüt alamama, etkileşim içinde olamama en temel olumsuzluk olarak görülmektedir. Öğretim elemanlarının yazılı ifadelerinden örnekler şöyledir:

ÖE 2: Sürecin bana göre en olumlu yanı mekan sınırlamasının olmaması. Yani eğitimci olarak istediğim yerde bilgisayarım yanımda olduğu sürece dersleri yapabildim (Türkçe öğrt., Erkek).

ÖE 11: Eğitmen insiyatifinin minimize edilmesi, kullanılan araçların etkileşim verimliliğinizi düşük olması, sistem kaynaklı problemlerin sıklıkla karşılaşılması, değerlendirme ve ders yürütme süreçlerine ilişkin kararların öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemesi (İlköğrt. Mat. öğrt., Kadın).

ÖE 6: Uygulaması kolay, zaman tasarruflu, her yerden ulaşılabilir.

Uzaktan Eğitim Uygulamasının Motivasyona Etkisine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarına yüz yüze yerine uzaktan eğitimde motivasyon sorunu yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Katılımcılar uzaktan eğitimin ders işleme motivasyonlarına etkisinin olmadığı (n=4) ya da genel olarak olumsuz (n=9) olduğu söylenebilir. 3 öğretim elemanı (ÖE1, ÖE8, ÖE12) bu durumun derse anlatma motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının değerlendirmelerinden örnekler şöyledir:

ÖE16: Uzaktan eğitimin iki taraf açısından da sınıf ortamında ders işlemekten çok daha sıkıcı olduğunu söyleyebilirim. Bu da motivasyonumda düşüşe sebep oluyor.

ÖE 7: Fark olduğunu düşünmüyorum. Aynı şekilde anlatmaya devam ediyorum.

ÖE 1: Olumlu. Malzemeleri şartlara göre güncellemek önemli

Uzaktan Eğitim Uygulamasının İçeriğe Etkisine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarının sürecin içeriğe etkisine ilişkin görüşleri de benzer biçimde farklılaşmaktadır. 10 öğretim elemanı içeriği hazırlama ve sunmada değişikliğe gitme zorunda kaldıklarını ve bunun zorlayıcı olduğunu düşünürken, 6 öğretim elemanı böyle bir durum yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma bakışın öğretim elemanlarının branşına göre değiştiği söylenebilir. Eğitim bilimleri, bilgisayar ve öğretim teknolojileri gibi bölümlerde süreç daha rahat atlatılırken, fen ve matematik eğitimi Türkçe ve sosyal bilgiler eğitimi gibi bölümlerde içeriğe ilişkin sıkıntılar daha çok gözlenmiştir. İfadelerden örnekler şöyledir:

ÖE 3: Çok büyük farklılıklar oldu. Tamamıyla kitaba ve metne dayalı bir öğretim süreci takip ettiğim için ilgili metin ve kaynakları haftalık olarak ben temin edip sisteme yüklemek durumunda kaldım. Oysa sınıfa girdiğimde herkesin kitabı, metni önünde olur ve karşılıklı soru-cevap şeklinde dersi yürütürdük.

ÖE 7: Durmadan değişen kararlar neticesinde durmaksızın ders içeriği hazırlamak zorundayız. Ekran paylaşmamız gerekiyor, sistem paylaşmama müsaade etmiyor. Bunu aşmak için yeni ders içeriği hazırlıyorum. Matematiksel işlemler yapmam lazım beyaz tahtayı kullanmaya çalışıyorum mouse ile formül yazmak zulüm gibi ve zaman alıcı formülleri word da yazmak ta benzer şekilde. tek çare kalıyor formülleri, matematiksel işlemleri ayrıntılı bir şekilde elde kağıda yazıp sonra onu tarayıp ardından tarananları pdf ye çevirip sisteme kaynak dosya ile eklemek. 2 dakikalık anlatım için inanılmaz vakit ve emek harcıyorum.

ÖE 10: Öğrencilerin içeriğe daha sonra da erişebilmeleri amacıyla daha ayrıntılı ve anlaşılır bir içerik oluşturmaya çalıştım.

Uzaktan Eğitim Uygulamasının Yöntem ve Teknik Seçimine Etkisine İlişkin Görüşler

İçeriğe ilişkin değerlendirmelerin ardından yöntem ve teknik kullanımı açısından uzaktan eğitim değerlendirilmiştir. Soruyu geçerli biçimde yanıtlayan 3 öğretim elemanı (ÖE2, ÖE5, ÖE6) kullandıkları yöntem ve tekniğin değişmediğini belirtmiştir. 10 öğretim elemanı ise uzaktan eğitimin yöntem ve teknik kullanımını sınırladığı düşünmektedir. Bu sınırlılık hem tercih edilen programdan hem de öğrencilerin aktif katılım göstermemelerinden kaynaklanmaktadır. İfadelerden örnekler şöyledir:

ÖE 16: En önemli farklılık ders içerisinde genel itibariyle küçük grup çalışmalarını tercih etmeme rağmen kullanılan uzaktan eğitim ortamı bunu desteklemede zayıf bir yapıya sahip olduğundan bu süreçte pek kullanamadım.

ÖE 12: Sınıf ortamında, soru cevap ve beyin fırtınası gibi yöntemleri etkili bir şekilde kullanabilirken, uzaktan eğitimde öğrenciler derse katılma konusunda daha isteksiz olduklarından, dersi düz anlatım yöntemiyle anlatıyorum.

ÖE 4: Zaten düz anlatıma ve soru-cevap tekniğine dayalı olan, zaman zaman sınıf ortamında dahi monotonlaşabilen dersler, 40 dakika boyunca sadece öğretim üyesinin konuşmasına hapsolduğu için iyice hantallaştı.

Uzaktan Eğitim Uygulamasının Ders İçi Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisine İlişkin Görüşler

Katılımcılardan derslerini ders içi hoca-öğrenci iletişimi / etkileşimi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bir öğretim elemanı (ÖE 12) farklı platformlar (whatsapp, edmondo) aracılığıyla öğrencileriyle düzenli iletişimde kalabildiklerini ifade ederken; diğer öğretim elemanları teknik sıkıntılar ya da öğrencilerin isteksizliğinden etkileşimin sınırlı kaldığını belirtmişlerdir.

ÖE 10: Öğrenciler yalnızca ödev (sınav) konularıyla ilgili iletişim kurdu benimle, ders içi iletişim-etkileşim pek yaşanmadı. Ders saatlerimin sabahın erken saatlerine denk gelmesi nedeniyle derse aktif katılım gösteren öğrenci sayısı 5'i geçmedi.

ÖE 7: Öğrencilerle etkileşim ve iletişim çok zayıf. Yanıt vermiyorlar, tepki vermiyorlar. Mikrofonlarını açsam konuşmuyorlar. Zoraki bir iki cümle kurduruyorum ancak bunun için uğraşmak da beni çok yoruyor. Uzaktan eğitim sürecinde iletişim değil de iletim gerçekleştiği için daha çok yoruluyorum.

Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğretimi Değerlendirmeye Etkisine İlişkin Görüşler

Formda yer alan son soru değerlendirme ile ilgilidir. Öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde değerlendirmenin (alınan senato kararı doğrultusunda) ödev ve proje ile olması hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Başarının ödev ile değerlendirilmesi herkes tarafından onaylanan bir durum olmakla birlikte ödevlerin içeriği ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yönetim tarafından getirilen sınırlamalar rahatsız edicidir. Bir öğretim elemanı (ÖE10) ise dikkatleri internet kaynaklarından doğrudan alıntılanan ödevlere çekmiştir. Konuya ilişkin en detaylı açıklamalar şöyledir:

ÖE 14: Derslerim testle değerlendirilecek dersler değil, açık uçlu soruları, ödev, proje, portfolyo hazırlamayı gerektiren dersler. Bunları yapmak isterdim ama senato kararı gereği portfolyo ya da proje hazırlatamıyorum. Ödevi de tek bir soru ile sınırlandırmak zorundayım. Ne sorsam diye haftalarca düşündüm. bir dönem boyunca anlattığınız dersi tek bir soru ile nasıl değerlendirirsiniz ki... hem de senatonun belirlediği benim dersime hiçbir şekilde uymayan değerlendirme kriterleriyle. Basit bir soru sordum her ders için. Verdiğim ödevler ile ilgili rubrikler hazırlamıştım. Bu şekilde değerlendirme sürecini gerçekleştirdim.

ÖE 16: Öğrenci başarısını değerlendirmede sistemi yetersiz buluyorum. Verdiğimiz emeğin karşılığını alabileceğimi zannetmiyorum. Daha adil sınavlar yapmak isterdim.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında orta Anadolu'da yer alan bir eğitim fakültesinde uzaktan eğitim ile ders veren öğretim elemanlarının yaşadıkları deneyime ilişkin görüşlerin incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamasına geçiş sürecine, uygulamanın olumlu ve olumsuz yanlarına, uygulamanın dersin içeriğine, yöntem ve teknik seçimine etkisine, değerlendirme süreçlerine, ders içi iletişime ve ders motivasyonlarına etkisine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında, öğretim elemanları mevcut durumu "zorunlu ancak öğretmen eğitimi için rahatsız edici" olarak görmektedirler. En çok rahatsızlık yaratan durumlar; derste hoca-öğrenci iletişiminin yeterince sağlanmaması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılamaması ve ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşanan sınırlılıklardır. Olumlu görülen noktalar ise zaman ve mekân bağı olmaksızın ders anlatabilme konforuna sahip olmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 16 öğretim elemanından yedisinin daha önceden uzaktan eğitim uygulaması deneyimi (eğitmen ya da öğrenci olarak) bulunmaktadır. Bu durum söz konusu öğretim elemanlarının yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş sürecini nispeten "kolay" olarak nitelendirilmelerine sebep olmuştur. Altı öğretim elemanının süreçte zorlandıklarını ifade etmesi, birisinin ise kendisini yabancı hissettiğini belirtmesi katılımcılar arasında uzaktan eğitimin farklı algılandığının göstergesidir. Bu durum bireysel yatkınlıklar ya da geçmiş yaşantılar ile açıklanabilir. Ancak öğretim elemanlarının süreci zor ya da yabancı olarak değerlendirmeleri de önemli görülmelidir. Özellikle daha önceden bilgi ve tecrübelerinin olmadığı bir alanda kurum ya da meslektaşları tarafından desteklenmeleri beklenmektedir. Benzer bulgular farklı araştırmalarda da kendini göstermiştir. Öğretim elemanları genel olarak uzaktan eğitime ilişkin kuramsal bilgiye sahip olduklarını ancak uygulama deneyimlerinin olmadığını, kurumlarında da bu konuda bilgilendirici bir etkinlik yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları tarafından en çok dile getirilen konu ise çevrim içi ders anlatımı için yeterli hazırlık sürelerinin bulunmaması ve uygulamaya başlamadan önce çevrim içi ders materyali oluşturma ve kurum tarafından seçilen öğrenme yönetim sisteminin detayları ile ilgili yeterince bilgilendirilmemiş olmalarıdır (Gürer, Tekinarsan & Güralp, 2016; Sayan, 2020; Tuncer & Tanaş, 2011). Uzaktan eğitimin başarısında önemli role sahip olan öğretim elemanının süreçte bu denli yalnız bırakıldığını ve gereksinim duyduğu desteği göremediğini

düşünmesi dikkat çekicidir. Öğretim elemanın sürece ilişkin algısı ve motivasyonun öğrenciye doğrudan ya da dolaylı olarak yansıdığı düşünülmektedir. Dersi veren öğretim elemanının bizzat kendisinin dersine motive olamadığı, dolayısıyla da öğrencilerini de motive edemediği, öğrencilerle etkili iletişim kuramadığı görülmektedir (Sayan, 2020). Bu durumun olası çözümü ise öğretim elemanlarına verilebilecek bir hazırlık eğitimi, süreci yönetme başarılarına göre belirlenecek bir ödül / teşvik mekanizmasında görülmektedir (Gök & Çakmak, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarının ders içeriklerine ve içeriğin sunulma biçimine etki ettiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları genel olarak ders içeriğinde süreden kaynaklanan kısıtlamalara gittiklerini, çevrim içi derste özellikle öğrencilerin tek başına okuyarak kavramakta zorlanabilecekleri bölümleri vurgulamaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Oysaki uzaktan eğitimin temelinde, öğrenciye bireysel çalışma özgürlüğü sunmak da olduğundan uzaktan eğitime ilişkin ders materyallerinin, öğrencinin dersi asenkron takip etme ihtimali de düşünülerek daha detaylı açıklama ve örneklere yer verilerek tasarlanması, bu yolla bireysel çabayla anlaşılırlığın sağlanmasına çalışılmalıdır (Kaya, 2002). Oysaki mevcut uygulamada yalnızca bir öğretim elemanı bu konuya değişmiştir (Bknz bulgular). Benzer açıklamalara yöntem ve teknikler başlığı altında da rastlanmaktadır. Öğretim elemanları kurumun seçtiği öğrenme yönetim sistemi ve derse aktif katılım göstermeyen öğrenciler nedeniyle yöntem ve teknik seçiminde sınırlılık yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü ve derse katılımı göstermemelerinin pek çok sebebi olabilir. Dersin kaydının izlenebilmesi, derste bekledikleri etkileşimi yakalayamamaları ve uzaktan eğitimin beklentilerini karşılamaması bunun en temel sebepleri arasında açıklanmaktadır (Gürer ve diğ. 2016). Bu durum kendini özellikle matematik ve fen eğitimi alanı ile Türkçe ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında göstermiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü kurumda alınan senato kararı gereği uzaktan eğitim sürecindeki ölçme değerlendirme faaliyetleri (vize ve final sınavları) ödev ya da projelerle gerçekleştirilmiştir. Bu durum yine öğretim elemanlarının fikir birliğine vardığı konular arasındadır. Çevrim içi sınav yapmanın hem öğretim elemanı hem de öğrenci açısından iş yükü ve sorumluluğunun oldukça ağır olduğu, bu nedenle proje ya da ödevle değerlendirmenin çözüm olabileceği düşünülmektedir. Burada sınırlayıcı olan senato kararında ödevin ya da projenin ne şekilde olması gerektiğinin de vurgulanmasıdır. Çünkü kimi derslerin içeriği ödev ya da proje ile ölçmeye uygun değildir. Ancak çevrim içi sınav yapmanın da başlı başına sıkıntıları vardır. Ölçme değerlendirme birimi ve bu birim tarafından organize edilmiş sınavlar olmadan geçerli ve güvenilir sınav yapabilmek mümkün görünmemektedir (Can, 2012).

Araştırmada elde dilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde tüm katılımcıların süreci en az hasarla atlatmaya odaklandıkları ve bu doğrultuda çabaladıkları görülmektedir. Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş aniden ve zorunlu biçimde gerçekleşmiştir. Öğretim elemanları da en az öğrenciler kadar hazırlıksız yakalanmıştır. Kimileri ise eğitim teknolojilerine tamamen yabancıdır. Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulmuştur:

Uzaktan eğitim uygulamalarında eğitsel kazanımların anahtarının, öğretim elemanının uzaktan eğitime ilişkin algı, tutum ve becerisi ile ilişkili olduğu unutulmamalarıdır. Bu bağlamda öğretim elemanlarına kurumları tarafından kesintisiz destek sağlanmalıdır.

Öğretim süreçlerinde üniversiteler arası tecrübe farkını ortadan kaldırmak adına açık ders materyallerinin kullanımı yaygınlaştırılabilir, öğretmen eğitiminde ortak dersler ya da belirlenen genel kültür derslerinden içeriği uygun olanlar tek bir havuz üzerinden asenkron olarak yürütülebilir. Bu yolla bireysel farklılıklardan kaynaklanan dezavantajların (öğretim elemanın uzaktan eğitime ilişkin olumsuz tutumu ya da yatkınlığının olmaması) geçilebilir.

Kaynakça

Association for the Development of Education in Africa (2002). (ADEA) *Distance education and open learning in sub-Saharan Africa: A literature survey on policy and practice*. Working Group on Distance Education and Open Learning. Réduit: Maritius, ADEA. http://www.adeanet.org/en/publications/adea adresinden erişilmiştir.

Aslantaş, T. (2011). *Uzaktan Eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye'de bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies,* 15(4), 109–129. 10.11.2020 tarihinde https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502 adresinden erişilmiştir.

Bilgiç, H.G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Can, E. (2012). *Açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon yeterlilik düzeyinin incelenmesi. Marmara* Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul.

Dooley, K. E. & Murphrey, T. P. (2000). *How the perspectives of administrators, faculty and support units impact the rate of distance education adoption.* 10.10.2020 tarihinde http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/dooley34.html adresinden erişilmiştir.

Fyle, C.O.(2013). Teacher Education MOOCs for Developing World Contexts: Issues and Design Considerations, *Sixth International Conference of MIT's Learning International Networks Consortium (LINC),* June 16 – 19, 2013, 244-263, Cambridge, Massachusetts.

Gök, B.,& Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1915-1931. doi: 10.24106/kefdergi.3914

Gürer, M. D., Tekinarsan, E., Güralp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7 (1), 47-78, DOI: 10.17569/tojqi.74876.

Harris, D. A., & Krousgrill, C. (2008). *Distance education: New technologies and new directions. Proceedings of the IEEE,* 96(6), 917-930. doi: 10.1109/JPROC.2008.921612. tarihinde http://ieeexplore.ieee.org/ieee_pilot/articles/96jproc06/96jproc06- harris/article.html#article adresinden erişilmiştir.

Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance* education (Vol. 11). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Kaya.Z.(2002). *Uzaktan Eğitim*, Ankara: PegemA Yayınları.

Moore, M. G.veKearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning (3. Edition). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Sayan, H. (2020). COVİD-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi,* 11 (42), 100-122, DOI: 10.5824/ajite.2020.03.004.x

Tuncer, M. & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online,* 10(2), 776-784.

UNESCO.(2020g). Distance Learning Strategies, What do we know about effectiveness? http://www.unesco.org/covid19EDwebinar adresinden erişilmiştir.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Egitim.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

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

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th ed.).* Thousand Oaks, CA:Sage.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020a). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden erişilmiştir.

YÖK. (2020b). BASIN AÇIKLAMASI. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx adresinden erişilmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu Ve Yenilikler

Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ahcoban@gmail.com

Öz

Türkiye'de parlamenter sistemden "Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilince, birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da önemli değişiklikler meydana geldi. Bunun somut göstergelerinden bir, 2023 Eğitim Vizyonu"dur. Bu belgenin, Türk Eğitim Sisteminde bugüne kadar süregelen sorunlara çözüm getirmeye katkı sağlamak gibi bir işlevinin olduğu söylenebilir. Vizyonun ilk aşaması olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı tasarım, simülasyon, öncü pilotlamalar ve yeniliklere ayrılmışken, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülke ölçekli pilotlamalar ve tasarımı biten eylemlerin uygulamalarının gerçekleştirileceği belirtilmektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ise ana hedefler altında sıralanan eylemlerin tümünün hayata geçirilmesi ve bazı eylemlerin etki analizlerinin yapılmasının sağlanacağı ifade edilmiştir. Geçmiş çalışmalardan destek alınarak ve toplumun her kesiminden yapılan katkılarla ortaya konulan 2023 Eğitim Vizyonunu, kapsadığı yenilikler açısından incelemek ve değerlendirmek büyük önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan yeniliklerle ilgili ifadeleri ve ilgili olduğu alanları belirlemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır: 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan yeniliklerle ilgili ifadeler nelerdir? Yeniliklerle ilgili ifadeler, Türk Eğitim Sisteminin hangi alanlarıyla ilgilidir? Araştırmanın verilerini, "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde yer alan yeniliklerle ile ilgili ifadeler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın temel amacı ve soruları göz önünde bulundurularak "2023 Eğitim Vizyonu" belgesi baştan sona kadar incelenmiş; yenilik anlamına gelen ifadeler saptanmış, bu ifadelerin eğitimin hangi alanlarıyla ilgili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Vizyon, Yenilik*

Abstract

The parliamentary system in Turkey "Presidential System of Government" what passed, as in many areas, significant changes occurred in the field of education. This is a concrete indication of the "Education Vision 2023" stop. It can be said that this document has a function to contribute to the solution of the problems that have been experienced in the Turkish Education System so far. While the 2018-2019 academic year, which is the first phase of the vision, is devoted to design, simulation, pioneering pilots and innovations, it is stated that the country-scale pilots and actions that have been designed will be implemented in the 2019-2020 academic year. In the 2020-2021 academic year, it has been stated that all actions listed under the main objectives will be implemented and impact analysis of some actions will be provided. It is of great importance to examine and evaluate the 2023 Education Vision, which has been put forward with the support of past studies and contributions from all segments of the society, in terms of the innovations it covers. The aim of the research is to determine the expressions about the innovations in the 2023 Education Vision and their related areas and to make the necessary evaluations. Within the framework of this basic purpose, answers to the following questions will be sought: What are the statements about the innovations included in the 1.2023 Educational Vision? What are the expressions about innovation related to the Turkish Education System? The data of the research constitute statements about the innovations in the "2023 Educational Vision" Document. Research data was obtained through qualitative research methods, document review. Considering the main purpose and questions of the study, the "2023 Education Vision" Document was examined from the beginning to the end; Expressions that mean innovation were identified, and it was tried to reveal which areas of education are related to education.

Keywords: *Education, Vision, Innovation*

Giriş

Bireylerin ve toplumların ihtiyaçları ve beklentileri günün koşullarına göre sürekli değişmektedir. Eğitim Sistemleri de bu ihtiyaçları ve beklentileri karşılamak için sürekli çaba göstermektedir. Öte yandan, ülkelerin yönetim şekillerinde meydana gelen değişiklik, eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Yenilikler çağı olarak nitelendirilen bilişim çağı, eğitim sistemlerinin kendilerini yenilemelerini ve yeniliklere açık olmalarını zorunlu hale getirmektedir. Bu durum, Türk Eğitim Sistemi için de geçerlidir.

Türkiye'de parlamenter sistemden "Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilince, birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da önemli değişiklikler meydana geldi. Bunun somut göstergelerinden bir, 2023 Eğitim Vizyonu"dur. Uluğ'a (2018) göre, Kavramsal olarak vizyon, çok kabaca bir kurumun nereye gitmesi gerektiğinin en özlü anlatımı, yani çok kabaca 'ulaşılmak istenen limanın' tarifidir. Bu yönüyle vizyon geleceğe ilişkin bakıştır, öngörüdür. Kurumsal politikayı yönlendiren temel araçtır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi de bu türdedir. Vizyon amacıyla ulaşılacak limanı işaret ederken, buna nasıl ulaşılacağının çerçevesini de verme çabasındadır.

Bu belgenin, Türk Eğitim Sisteminde bugüne kadar süregelen sorunlara çözüm getirmeye katkı sağlamak gibi bir işlevinin olduğu söylenebilir. Vizyonun ilk aşaması olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı tasarım, simülasyon, öncü pilotlamalar ve yeniliklere ayrılmışken, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülke ölçekli pilotlamalar ve tasarımı biten eylemlerin uygulamalarının gerçekleştirileceği belirtilmektedir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ise ana hedefler altında sıralanan eylemlerin tümünün hayata geçirilmesi ve bazı eylemlerin etki analizlerinin yapılmasının sağlanacağı ifade edilmiştir.

Geçmiş çalışmalardan destek alınarak ve toplumun her kesiminden yapılan katkılarla ortaya konulan 2023 Eğitim Vizyonunu, kapsadığı yenilikler açısından incelemek ve değerlendirmek büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan yeniliklerle ilgili ifadeleri ve ilgili olduğu alanları belirlemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranacaktır:

1. 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan yeniliklerle ilgili ifadeler nelerdir?
2. Yeniliklerle ilgili ifadeler, Türk Eğitim Sisteminin hangi boyutlarıyla ilgilidir?

Yöntem

Araştırmanın verilerini, "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde yer alan yeniliklerle ile ilgili ifadeler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın temel amacı ve soruları göz önünde bulundurularak "2023 Eğitim Vizyonu" belgesi baştan sona kadar incelenmiş; yenilik anlamına gelen ifadeler saptanmış, bu ifadelerin eğitimin hangi boyutlarıyla ilgili olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Gerekli analizler yapıldıktan sonra elde edilen bilgiler tablolarla ifade edilmeye çalışılmış ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ifade edildikten sonra gerekli görülen öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan yeniliklerle ilgili ifadeler ve bu ifadelerin Türk Eğitim Sisteminin hangi boyutlarıyla ilgili olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu'nda Yer Alan Ana Konular Ve Bu Konularla İlgili Yenilik İfadeleri

Latincede birden fazla anlam yüklenen videre fiilinden türetilen visio sözcüğünün uyanık olma, anlama, kavrama karşılığında kullanıldığı, (Solman ve Heinze, 1995, akt. Çetin, 2009). Vizyon, Collins & Porras'a (1999) göre, bireylerin içine kadar işleyen en iyi çabaları ortaya çıkaran, olmak istenilen, hayali kurulan unsurlar; Berson, Shamir, Avolio & Popper'a (2001) göre, insanların ve örgütlerin odaklandıkları hedefleri gerçekleştirmek için oluşturdukları düşünsel modeller; Gill'e (2003) göre, değişik çabaları yönetmek için kullanılan geleceğin istenen hali; Awanleh & Gardner'a (1999) göre, gelecekte yaratılmak istenen en iyi durumun zihinsel bir ifadesi ve örgütün ulaşmak istediği bugünkü durumundan daha iyi, daha başarılı, gerçekçi, güvenilir ve çekici geleceğidir (Kılıç, 2010).

Vizyon, geleceğe yönelik olarak işletmelerin uygulamalarını şekillendirmekte ve yönlendirmektedir (Zel, 1997). Aynı zamanda bir organizasyonun gelecekte ne olmak istediğinin hangi noktaya gelmek istediğinin tanımlanması (Efil, 2004) olan vizyon, gelecekte ulaşılması arzu edilen bir durumla ilgili hayalin ifadesidir. Daha kısa bir ifade ile bir işletmenin gelecekteki durumunun sözcüklerle ifade edilmiş bir hedefidir (Ülgen ve Mirze, 2004, akt. Özdem, 2001). Çelik'e (1995) göre ise vizyon, kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü ve hayal gücü gibi anlamlara gelmektedir. Vizyon, ülkemizde daha çok politik liderlerin geleceğe yönelik bakış açıları olarak kullanılmıştır.

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan ana konular ve bu konularla ilgili yenilik ifadelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

2023 Eğitim Vizyonu'nda Yer Alan Ana Konular Ve Bu Konularla İlgili Yenilik İfadeleri.

Ana Konular	İfadeler	
	f	%
Mesleki Ve Teknik Eğitim	47	10,31
İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi	37	8,11
Temel Eğitim	37	8,11
Yabancı Dil Eğitimi	35	7,68
Ortaöğretim	35	7,68
Ölçme Ve Değerlendirme	33	7,24
Özel Yetenek	24	5,26
İmam Hatip Ortaokulları Ve Liseleri	22	4,82
Erken Çocukluk	21	4,61
Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik Ve Beceri Destekli Dönüşüm	19	4,17
Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim	18	3,95
Fen Ve Sosyal Bilimler Liseleri	18	3,95
Özel Öğretim	17	3,73
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	16	3,51
Özel Eğitim	14	3,07
Hayat Boyu Öğrenme	14	3,07
Okulların Finansmanı	12	2,63
İçerik Ve Uygulama	10	2,19
Teftiş Ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri	9	1,97
Okul Gelişim Modeli	7	1,54
Temel Politikamız	6	1,32
2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi	5	1,10
Toplam	456	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda 22 ana konu yer almaktadır. Bu konularla ilgili dile getirilen yeniliklerle ilgili ifadeler incelendiğinde, ilk sırada %10,31ile "Mesleki Ve Teknik Eğitim" konusu yer alırken, ikinci sırada %8,11'lik oranlarla "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi" ile "Temel Eğitim", üçüncü sırada %7,68'lik oranlarla "Yabancı Dil Eğitimi" ile "Ortaöğretim" konuları yer almaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi

Felsefe, gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler olarak betimlenebilir (Sönmez, 2005 akt. Çoban, 2020). Uluğ'a (2018) göre vizyona ilişkin oluşturulan felsefenin özü, "eğitime bakışımız ne yalnızca bilim/bilimsel bilgi/teknik bilgi ne de yalnızca manevi değerler" biçiminde özetlenebilir. Açıklanan felsefede bu ikisinin bileşimini temel alan bir gerekçelendirme çabası öne çıkmaktadır. Nitekim bu durum felsefi temellendirmede "çift kanatlılık" metaforuyla dile getirilerek, "değerler kültürü" ile "bilimsel ve teknik kültür" arasında bütünlük ve köprü kurma yönelimi sergilenmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu felsefesi ile ilgili ifadeler ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi İle ilgili İfadeler Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
İnsan, odak nokta.	İnsan
Temel felsefi önerme insan.	
Temel hedef, ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışı.	İnsan-ahlak
İnsanı maddi manevi tüm varlık unsurlarıyla bir bütün olarak gören bakış.	Maddi-manevi bütünlük
Zihniyet meselesi çözülmeden, insan ve toplum meselesi çözülemez.	Zihniyet

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu felsefesini belirleyen temel ifadelerin sayısı 5'tir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "insan", "İnsan-ahlak", "Maddi-manevi bütünlük" ve "Zihniyet" alanlarıyla ilgilidir.

Temel Politika

Devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatı, siyaset (TDK, 1988) anlamına gelen politika, batı dillerinde, daha çok bir toplumun yararına yapılan işler olarak anlam kazanmaktadır (Tuna ve Yalçıntaş, 1981). Politika, kamu kurum ve kuruluşlarınca belirli bir amaca ulaşılmak üzere izlenilen yol, yollar ya da devlet işlerinin düzenlemesi ve yürütülmesi olarak açıklanmaktadır (Altan, 2009).

2023 Eğitim Vizyonu temel politikası ile ilgili ifadeler ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

2023 Eğitim Vizyonu Temel Politikası İle ilgili İfadeler Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Ana aktör öğretmen.	Öğretmen
Eğitim sadece okulla sınırlı değil.	Eğitim ortamı
Yeni bir eğitim ve okul teorisine olan ihtiyaç.	Okul
Okul birimi şahsiyet bulmalı.	
En kritik aktör okul yöneticisi.	Yönetici
Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi çocukların yaşantılarında inşa etme.	Değerler

Tablo 3'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu temel politikasını belirleyen ifadelerin sayısı 6'tir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Okul", "Öğretmen", "Eğitim ortamı", "Yönetici" ve "Değerler" alanlarıyla ilgilidir.

İçerik Ve Uygulama

İçerik, hedef ve davranışların açıklandığı, ilgili örneklerin, sorunların sunulduğu, dirik, bir bütün olarak betimlenebilir (Sönmez, 2002). İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1996), akt. Çoban, 2018). 2023 Eğitim Vizyonu'na (MEB; 2018a) göre kazanılan becerilerin içselleşmesinde her türlü öğrenme içeriği, ilgili, ilişkili, geçirgen, analitik ve birbirini tamamlayıcı olarak tasarlanacak ve hayata geçirilecektir. Bu doğrultuda müfredat, çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda esnek, modüler ve uygulamalı olarak iyileştirilecektir.

İçerik ve uygulama ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

İçerik ve Uygulama İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
"Tasarım- Beceri Atölyeleri"	Fiziksel İmkânlar

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda içerik ve uygulama ile ilgili yenilik ifadesi "Fiziksel İmkânlar" boyutu ile ilgilidir.

Okul Gelişim Modeli

Okul gelişimi, bir okulun nasıl geliştirileceği, hangi kaynakların kimler tarafından ve nasıl kullanılacağının değerlendirilmesini yaparak okulun gideceği yönü belirlemekte, okuldaki uygulamalar için bir çerçeve oluşturmaktadır (Şahin, 2013, akt. Bozbayındır ve Alev, 2020).

Okul gelişim modeli ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Okul Gelişim Modeli İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
"Okul Gelişim Modeli" kurulması. "Okul Gelişim Planı"nın bir yol haritası niteliğinde olması. Tüm okulların "Okul Profili Değerlendirme Modeli"yle izleme, değerlendirme ve desteklenmesi.	Okul

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda okul gelişim modeli ile ilgili yenilik ifadelerini sayısı 3'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Okul" boyutu ile ilgilidir.

Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim

Öğrenme analitiği ileri düzey analiz araçlarının öğrenim ve öğretim amacıyla kullanıldığı yeni ve gelişmekte olan bir alandır. Bu alan iş zekâsı, web analitikleri, akademik analitikler, eğitsel veri madenciliği ve eylem analitiği gibi birçok alan ile güçlü bağlara sahiptir (Elias, 2011). Öğrenme analitiği öğrenenlerle ve öğrenme süreçleriyle ilgili verilerinin nasıl analiz edileceği ve öğrenme sistemlerinin kanıta dayalı geliştirilmesi ile ilgilenen bir alan olarak ortaya çıkmıştır (Shum, 2012, akt. Bozkurt, 2016).

Öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
"Veriye Dayalı Planlama Ve Yönetim Sistemi"ne geçilmesi.	Planlama ve yönetim
"Öğrenme Analitiği Platformu" kurulması.	Öğrenme
"Öğrenme Ve Yönetim Sistemi" tesis edilmesi.	Öğrenme ve Yönetim
Veriler kolay erişilebilir bir "Eğitsel Veri Ambarı"nda bütünleştirilmesi.	Eğitim
" Veri Denetimi Birimi" kurulması.	Denetim
"Çevrimiçi Bir Platform" oluşturulması.	Bilişim
"Coğrafi Bilgi Sistemi" kurulması.	Sistem
"Veli Bilgilendirme Sistemi" üzerinden yeni bir platform geliştirilmesi.	Veli

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim ile ilgili ifadelerin sayısı 8'dir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Planlama ve yönetim", "Öğrenme", "Öğrenme ve Yönetim", "Eğitim", "Denetim", "Bilişim", "Sistem" ve "Veli" boyutlarıyla ilgilidir.

Ölçme Ve Değerlendirme

Ölçmeyi, Yıldırım (1991) gözlem veya deney yoluyla sağlanan verilerin sayısal olarak ifadesi için başvurulan bir işlem olarak değerlendirirken, Turgut (1977), bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi şeklinde tanımlamakta, Karasar (2012) ise ölçmeyi, geleneksel olarak, herhangi bir büyüklüğün kendi cinsinden seçilmiş bir ölçü birimi (ölçek) ile karşılaştırılması olarak tanımlamaktadır (Çoban, 2020).

Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını (ölçümlerin) bir ölçütle karşılaştırarak bir yargıya ulaşma sürecine denmektedir. Tanımda görüleceği gibi, değerlendirme sürecinin ölçüm, ölçüt ve işlem olmak üzere üç öğesi vardır (Demirel ve Ün, 1987).

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Ölçme ve Değerlendirme İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
"E-Portfolyo" oluşturulması.	Portfolyo
"Yeterlilik Temelli Değerlendirme Sistemi" kurulması.	Sistem
"Bütünleşik Bir Öğrenme Destek Ekosistemi"nin oluşturulması.	
"Öğrenci Başarı İzleme Araştırması" yapılması.	Araştırma
"Ölçme Ve Değerlendirme Çerçevesi" oluşturulması.	Ölçme ve değerlendirme
"Karar Destek Mekanizması" oluşturulması.	Mekanizma
Sınavsız yerleştirme konusunda "Esnek Modeller" geliştirilecektir.	Model

Tablo 7'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda ölçme ve değerlendirme ile ilgili ifadelerin sayısı 7'dir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Sistem", "Portfolyo", "Araştırma", "Ölçme ve değerlendirme", "Mekanizma" ve "Model" boyutlarıyla ilgilidir.

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi

İnsan kaynakları kavramı Kaynak vd., (1998) göre, kurumsal hedeflere ulaşmada örgütlerin kullanmak zorunda oldukları temel kaynaklardan biri olan beşeri kaynağı ifade eder. Bu kavram, örgütün bünyesinde bulunan en üst yöneticiden en alt düzeydeki işgörenlere kadar tüm çalışanları kapsadığı gibi, örgütün dışında bulunan ve potansiyel olarak yararlanılabilecek işgücünü de içermektedir. (Öğüt, Akgemci ve Demirsel , 2004).

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Okul yöneticiliğine atamada "Yeterliliklere Dayalı Yazılı Sınav Uygulaması" ve belirlenecek diğer nesnel ölçütlerin kullanılması.	Sınav
Sertifikaya dayalı pedagojik formasyon yerine lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılması.	Program
"Mesleki Gelişim Programları" oluşturulması.	
Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için "Yatay Ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları" yapılandırılması.	Uzmanlık
Yurt sathında kolay "Erişilebilir Lisansüstü Düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılması.	Lisansüstü
"Akredite Sertifika Programları"na dönüştürülmesi.	Sertifika
Mesleki uzmanlık becerisine dayalı "Profesyonel Bir Kariyer Alan"I olarak yapılandırılması.	Kariyer
"Okul Yöneticiliği Profesyonel Bir Uzmanlık Alanı" olarak düzenlenerek bir kariyer basamağı olarak yapılandırılması, özlük haklarının iyileştirilmesi.	
Öğretmenlere ve yöneticilere yeni bir "Teşvik Mekanizması" kurulması.	Teşvik
Okul yöneticiliğine atamada "Yeterliliklere Dayalı Yazılı Sınav Uygulaması" ve belirlenecek diğer nesnel ölçütlerin kullanılması.	Yeterlilik
İl ve ilçe Millî Eğitim müdürleri "Okul Profili Değerlendirme Yaklaşımı" içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve okul gelişim planları'nın gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirilmesi.	Değerlendirme
"Öğretmenlik Meslek Kanunu" çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaların yürütülmesi.	Öğretmen

Tablo 8'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi ile ilgili ifadelerin sayısı 11'dir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Program", "Kariyer", "Sınav", "Uzmanlık", "Lisansüstü", "Sertifika", "Teşvik", "Yeterlilik", "Değerlendirme" ve "Öğretmen" boyutlarıyla ilgilidir.

Okulların Finansmanı

Eğitim sistemi, dünya ekonomisinde rekabet gücünü belirleyen en önemli yapılardan birisi haline gelmiştir. Günümüzde teknolojiyi üretebilen, yaratıcı insan yetiştiren ve yeni teknolojilerin hızla üretip, uygulanmasını sağlayan nitelikli insanların eğitimi, bu eğitimin finansmanı önemli bir stratejik konu haline gelmiştir (Gökbunar ve Muter, 2000, akt. Güngör ve Göksu, 2013). Eğitimin finansmanı, eğitim hizmeti için gereksinim duyulan mali kaynaklardır. Okulun finansmanı Türkiye'de büyük ölçüde devlet finansmanına dayanmaktadır (Yıldırım, 2013; Karakütük, 2016, akt. Altunay, 2019).

Okul finansmanı ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Okul Finansmanı İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Mesleki Teknik Eğitim kurumlarının altyapı ve donanım gereksinmelerinin karşılanmasında "Döner Sermaye Gelirleri Yeni Bir Modele" kavuşturulması.	Döner sermaye
Her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere ve Okul Gelişim Planı'na dayalı olarak "Okul Gelişim Bütçesi" verilmesi.	Bütçe
"Okul Aile Birliği Gelirleri Yeni Bir Yapı"ya kavuşturulması.	Gelir

Tablo 9'da görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda okul finansmanı ile ilgili ifadelerin sayısı 3'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Döner sermaye", "Bütçe" ve "Gelir" boyutlarıyla ilgilidir.

Teftiş Ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri

Teftiş, kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir (Bursalıoğlu, 1982). Eğitimde teftiş, öğretimin geliştirilmesi amacını güden bir eğitim sürecidir (Demirel ve Ün, 1987). Rehberlik ise, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımdır (Kepçeoğlu, 2001).

Teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Teftiş Ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Teftiş sistemimizde inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik bileşenleri ayrılarak iki ayrı "Uzmanlık Alanı" oluşturulması.	Uzmanlık
Teftiş sistemimizde rehberlik işlevi, okul gelişim modeli'ne yönelik olarak yapılandırılması.	Yapılanma
Teftiş sistemimizin kurumsal rehberlik ile inceleme, araştırma ve soruşturma bileşenleri ayrılarak okul gelişimine yönelik kurumsal rehberlik, özel bir uzmanlık alanı olarak yapılandırılması.	
Okul ve program türlerine bağlı ihtisaslaşmış kurumsal rehberlik ve teftiş dalları oluşturulması.	

Tablo 10'da görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri ile ilgili ifadelerin sayısı 4'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Yapılanma" ve "Uzmanlık" boyutlarıyla ilgilidir.

Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi (Kepçeoğlu, 1994), kendi istek ve imkânları ile toplumda kendisine açık olan gelişme imkânları ve beklentileri tanıması ve bunları en iyi biçimde uzlaştırabilmesi (Kuzgun, 1988) ve çağdaş dünyanın ihtiyacı olan mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla, uzman kişilerce yapılan profesyonel yardımları içeren bir süreçtir (Erkan, 2003, akt. Seçer vb., 2014).

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.

Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
"Kariyer Rehberliği Sistemi" kurularak çocukların kendilerini ve meslekleri tanıma ile kariyer seçimi süreçlerinin yapılandırılması.	Kariyer
Kariyer rehberliği sistemi yapılandırılacak ve tüm öğretim kademeleri düzeyinde çocukların kendini tanıyarak (mizaç, yetenek, ilgi, değerler, kişilik ve aile) kariyer profili oluşturması, iş-meslek tanıma yollarını, kaynaklarını öğrenmesi ve "Kariyer Gelişim Dosyası"nın öğrenci e-portfolyosuyla ilişkilendirilmesinin sağlanması.	
Millî Eğitim Sistemi'nde çocukların mizaç, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim alabilmelerine imkân veren bir sistem oluşturma çalışmaları kapsamında erken çocukluktan ortaöğretimin sonuna kadar işlevsel bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik (pdr) yapılanması.	Yapılanma

Tablo 11'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili ifadelerin sayısı 3'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Kariyer" ve "Yapılanma" boyutlarıyla ilgilidir.

Özel Eğitim

Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi (MEB, 2018b) ifade etmektedir. Heward'a (20139 göre özel eğitim, bireysel olarak planlanmış, uzmanlık isteyen, yoğun, sonuca yönelik öğretimdir. Etkili ve etik kurallara uygun şekilde uygulandığında, özel eğitim aynı zamanda öğrenci performansının doğrudan ve sıklıkla ölçülmesiyle kılavuzlanan ve araştırma temelli öğretim yöntemlerinin sistematik kullanımı ile karakterize edilir (Cavkaytar ve Tekin-Ersan, 2018).

Özel eğitim ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12.

Özel Eğitim İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Özel gereksinimli çocuklarımıza özel eğitim hizmetinin yayılımı için "Mobil Platformlar" kurulması.	Mobil platform
Özel eğitimin ülke genelinde etkin koordinasyonunun gerçekleşmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminde "Kurumlar Arası Bir İzleme Ve Uygulama Mekanizması" oluşturulması.	Mekanizma

Tablo 12'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda özel eğitim ile ilgili ifadelerin sayısı 2'dir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Mobil platform" ve "Mekanizma" boyutlarıyla ilgilidir.

Özel Yetenek

Özel yetenek kavramı, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko-motor becerileri kapsamaktadır (MEB, 2013a).

Özel yetenek ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13.

Özel Yetenek İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Özel yetenekli bireylerin eğitimi için "Yeni Bir Mevzuat" hazırlanması.	Mevzuat
"BİLİM SANAT Merkezleri"nin yeniden yapılandırılması.	Yapılanma
Millî Eğitim Bakanlığı "Özel Yeteneklilerin Eğitimi Bilim Ve Değerlendirme Kurulu" oluşturulması.	Kurul
Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasındaki iş birlikleri kapsamında "Zekâ Ve Yetenek Tanılama (Değerleme) İzleme Merkezleri Ve Noktaları"nın oluşturulması.	Merkezler
Özel yeteneklilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyallerinin geliştirilmesi.	Fiziksel İmkânlar
Çocukların öğretim etkinliklerinde ortaya koydukları özel yetenek özelliği taşıyan ürünlerini kanıta dayalı olarak belirlemede öğretmenler için "Destek Birimi" oluşturulması.	Birim

Tablo 13'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda özel yetenek ile ilgili ifadelerin sayısı 6'dır. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Mevzuat", "Yapılanma", "Kurul", "Merkezler", "Fiziksel İmkânlar" ve "Birim" boyutlarıyla ilgilidir.

Yabancı Dil Eğitimi

21. yüzyılda küreselleşme kapsamında, her bireyin bir veya birden fazla yabancı dil öğrenmesi ve konuşup yazabilmesi temel bir zorunluluk haline gelmektedir (Ada ve Şahenk, 2010). Demirel'e (2003) göre, içinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye'de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır. Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye'de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir.

Yabancı dil eğitimi ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14.

Yabancı Dil Eğitimi İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Yabancı dil öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterliliklerini geliştirmeye yönelik "Lisansüstü Programlar Açılacak Ve Uluslararası Sertifika Programları"na devam etmelerine ilişkin imkânların sunulması.	Lisansüstü-sertifika
2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 2. sınıflardan başlayarak kademeli olarak 2-12. sınıflarda uygulanmak üzere yeni bir yaklaşım ortaya konulacak, ülke genelinde, seviye ve okul türlerine göre çeşitlendirilmiş "Dil Eğitim Programları"nın uygulanması. Bu çerçevede 2-4. sınıflarda "Oyun Tabanlı Öğrenme" yaklaşımının benimsenmesi.	Eğitim-öğrenme
5-8. sınıflarda "Farklılaştırılmış Eğitim" modeli uygulanması.	Model
9-12. sınıflarda ise lise türüne göre "Özel Amaçlı İngilizce Modeli"yle ilgili İngilizce dili becerisi/becerileri öncelikli olarak geliştirilmesi.	
İngilizce öğrenimi "Çevrimiçi Ve Mobil Teknolojiler"le desteklenmesi.	
Öğrencilerin anadili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için "Dijital Ortamlar" oluşturulması.	Bilişim
Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan "Yenilikçi Dijital Kaynaklar" temin edilmesi.	
TRT ile iş birliği yapılarak çizgi film animasyon vb. konularda alt yazılı ve doğrudan yabancı dilde üretilmiş "Özgün Prodüksiyonlar" kazandırılması.	Prodüksiyon
Öğretmenler ve eğiticiler yaz tatilinde "Yurt Dışı Öğretmen Eğitimi Sertifika Programları"na gönderilmesi.	Sertifika
Nitelikli yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitiminde dil politikalarını, dil öğretim standartlarını ve sınıf içi uygulamalar ile öğretmen yeterliklerini belirleyecek olan bir "Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi" oluşturulması.	Konsey
"Merkezi Sınavlar Komisyonu" kurulması. "Eğitim Malzemeleri Komisyonu" kurulması.	Komisyon

Tablo 14'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yabancı dil eğitimi ile ilgili ifadelerin sayısı 12'dır. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Bilişim", "Model", "Komisyon", "Lisansüstü-sertifika", "Eğitim-öğrenme", "Prodüksiyon", "Sertifika" ve "Konsey" boyutlarıyla ilgilidir.

Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik Ve Beceri Destekli Dönüşüm

"Dijital" sözcüğü, Lanzolla ve Anderson'a (2008) göre, gerçek dünyadaki içeriğin, dijital ses ve fotoğrafçılıkta olduğu gibi ikili sayı biçimine dönüştürüldüğü yerlerde kullanılmaktadır. Dijital teknolojilerin toplumsal yaşamda yoğun olarak kullanılması, insanların etkileşim kurma ve kendilerine sunulan içeriği tüketme biçimlerini de değiştirmiştir. Artan etkileşimle insanlar artık içeriğe müdahale edebilmekte, onu oluşturabilmekte, bazen ortadan kaldırabilmekte, istedikleri zaman, istedikleri yerde tüketebilmektedir (Sezgin ve Karabacak, 2020). Dijitalleşme ile birlikte geleneksel eğitim yöntemlerinin işlevi ve öğretmenlerin rolü farklılaşmaktadır. Öğretmenin rolü bilgiyi öğretenden çok bilgiye yönlendiren bir yöne evrilmektedir. Eğitimde dijitalleşme ile öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bizzat yer alarak aktif katılımcı olmaları beklenmektedir (Ataş ve Gündüz, 2020).

Öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15.

Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik Ve Beceri Destekli Dönüşüm İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Türk Eğitim Sisteminde farklı aktör ve kurumların katılımıyla "Dijital Eğitim Ve Öğretim İçeriği Geliştirme Ekosistemi" oluşturulması.	Bilişim
Dijital eğitim ve öğretim materyallerini belli kalite standartlarında kullanıma sunacak "Ulusal Dijital İçerik Arşivi" oluşturulması.	
Öğrencilerin PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen "Dijital Yeni Nesil Ölçme Materyalleri" geliştirilmesi.	
Öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik istedikleri zaman faydalanabilecekleri "Video İçerikler Geliştirilecek Ve Çevrimiçi Atölyeler" düzenlenmesi.	
Matematik, Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türkçe, Sosyal Bilimler, Coğrafya gibi derslerin öğretmenlerine disiplinler arası proje yapımı, 3D tasarım ve akıllı cihaz gibi alanlarda "Yüz Yüze Atölye Eğitimleri" verilmesi.	Eğitim

Tablo 15'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm ile ilgili ifadelerin sayısı 5'tir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Bilişim", ve "Eğitim" boyutlarıyla ilgilidir.

Erken Çocukluk

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırdığımız sıfır ile sekiz yaş arasındaki dönem, çocuğun gelişiminin en önemli evresidir. Bu evre aynı zamanda, çocuğun gelişimsel potansiyelinin ilk fark edilmeye başlandığı yıllardır. Hayatlarının en önemli evrelerini erken çocukluk döneminde yaşayan çocuklar, bu yıllarda kaliteli zaman geçirmeli ve yetenekleri ve potansiyelleri doğrultusunda ilgi duydukları alanlara yönlendirilmelidirler. Bilindiği gibi, erken çocukluk eğitiminin en önemli amaçlarından bir tanesi, çocuğun doğuştan getirdiği potansiyeli maksimum düzeye çıkartmaktır (Koç ve Saranlı, 2017).

Erken çocukluk ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16.

Erken Çocukluk İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif "Erken Çocukluk Eğitimi Modelleri" uygulanması.	Eğitim
"Toplum Temelli Bir Erken Çocukluk Eğitimi"nin öne çıkarılması.	
Farklı kurum ve kuruluşlar ile halk eğitim merkezleri iş birliğinde anne babalara yönelik "Çocuk Gelişimi Ve Psikolojisi Odaklı Eğitimler"in yaygınlaştırılması.	
Yaz dönemlerinde çocuklar ve ailelerin talepleri doğrultusunda oyun temelli gelişim etkinliklerinin yer aldığı "Yaz Okulu Programları" pilot okullardan başlayarak açılması.	Yaz okulu
Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yayılımı bağlamında "Merkezler, Atölyeler Ve Gezici Otobüs Sınıflar"ın devreye sokulması.	Fiziksel imkânlar
Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Yönelik "Bütünleşik Bir Sistem" Oluşturulması.	Sistem

Tablo 16'da görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda erken çocukluk ile ilgili ifadelerin sayısı 6'dır. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Eğitim", "Yaz okul", "Fiziksel imkânlar" ve "Eğitim" boyutlarıyla ilgilidir.

Temel Eğitim

Zorunlu eğitim çağına girmemiş çocuklar ile zorunlu eğitim çağındaki her çocuğu hayata hazırlamak amacıyla, fırsat ve imkân eşitliği temelinde nitelikli eğitimi süreci olarak tanımlanabilen temel eğitim, bireylerin yaşamında son derece önemi bir yere sahiptir.

Temel eğitim ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17.

Temel Eğitim İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Okulun ve çocukların kendi mahallesinin bir parçası olarak geliştirilmesi gereği için kayıt bölgelerinde "Okul-Mahalle Spor Kulüpleri"nin kurulması.	Kulüpler
Çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanımlarına yönelik "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulması.	Atölye
İlkokullarda not yerine çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak "Çok Yönlü Değerlendirme Sistemi"nin kurulması.	Sistem
İlkokul ve ortaokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde, e-portfolyo temelli bir "Gelişimsel İzleme Raporu"nun kullanılması.	İzleme raporu
Öğrencilerin "Sosyal Girişimcilik" ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanmasının desteklenmesi.	Girişimcilik
Okul Gelişim Planlarını izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için "Destek Programları"nın uygulanması.	Program

Tablo 17'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda temel eğitim ile ilgili ifadelerin sayısı 6'dır. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Kulüpler", "Atölye", "Sistem", "İzleme raporu", "Girişimcilik" ve "Program" boyutlarıyla ilgilidir.

Ortaöğretim

Ortaöğretim, Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra hazırlık sınıfları hariç dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının (MEB; 2013b) adını ve eğitimini ifade etmektedir.

Ortaöğretim ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18.

Ortaöğretim İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
12.Sınıfın pilot bölgelerden başlamak üzere "Yükseköğretime Hazırlık Ve Oryantasyon Programı" olarak düzenlenmesi.	Hazırlık ve oryandasyon
İş ve bilişim dünyasına ilişkin, isteyen çocuklara "Ulusal Ve Uluslararası Sertifika Beceri Eğitim Paketleri"nin sunulması.	Eğitim paketleri
Okullarda "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurularak öğrenilen bilgilerin yaşam becerisine dönüşmesinin sağlanması.	Atölye
Çocuklarımızın okul ortamında veya uzaktan öğretimle "Ulusal Ve Uluslar Arası Sertifikasyona Dayalı Yetkinlikler" kazanmasının sağlanması.	Sertifika
Gençlerin, eğitim-öğretim süreçlerinde "Sosyal Girişimcilik" ile tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması ve ilgili beceri, araç ve ortamlarla desteklenmesinin sağlanması.	Girişimcilik
İmkân ve koşulları bakımından desteklenmesi gereken okulları Okul Gelişim Planları ile uyumlu olarak kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirecek bir "Yatırım Planlaması"nın yapılması.	Yatırım
Bakanlık, il/ilçe ve okul düzeyinde yapılan izleme-değerlendirme çalışmalarında sosyo-ekonomik açıdan kısıtlı koşulları sebebiyle Okul Gelişim Planlarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için "Destek Programlar"ın uygulanması.	Program

Tablo 18'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda ortaöğretim ile ilgili ifadelerin sayısı 7'dır. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Hazırlık ve oryandasyon", "Eğitim paketleri", "Atölye", "Sertifika", "Girişimcilik", "Yatırım" ve "Program" boyutlarıyla ilgilidir.

Fen Ve Sosyal Bilimler Liseleri

Ülkemizin entelektüel sermayesini artırmak, medeniyet ve kalkınmaya destek vermek amacıyla fen ve sosyal bilimler liselerinin niteliği güçlendirilecektir. Öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda hayata ve üst öğretime hazırlayan bir ortaöğretim sistemi ile toplumsal sorunlara çözüm getiren, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına katkı sunan öğrenciler yetiştirilecektir. Ülkemizin entelektüel sermayesini artırmak, medeniyet ve kalkınmaya destek vermek amacıyla fen ve sosyal bilimler liselerinin niteliği güçlendirilecektir (MEB, 2019).

Fen ve sosyal bilimler liseleri ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19.

Fen Ve Sosyal Bilimler Liseleri İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Üniversitelerdeki bilim insanlarının çocuklarımıza Eğitim Ve Araştırma Koçu" olmasına ilişkin gönüllük esasına ve teşvik mekanizmasına dayalı bir sistemin yapılandırılması".	Koçluk
"Teknokentlerde Fen Lisesi Kurulması"nın desteklenmesi.	Teknokent
Bilim insanlarının Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde ders ve proje etkinliklerinde görev almasına ilişkin bir "Teşvik Sistemi"nin oluşturulması.	Sistem

Tablo 19'da görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda fen Ve sosyal Bilimler Liseleri ile ilgili ifadelerin sayısı 3'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Koçluk", "Teknokent" ve "Sistem" boyutlarıyla ilgilidir.

İmam Hatip Ortaokulları Ve Liseleri

Toplumun din eğitimine yönelik ihtiyacını karşılama amacıyla açılan imam-hatip liseleri, din eğitiminin işlevsel bir parçasıdır. Bu yönüyle din eğitiminin uygulama alanı olan imam-hatip liseleri, din öğretiminin öğrenciye kazandırmak istediği çerçeveyi belirler (Baltacı, 2019).

İmam hatip ortaokulları ve liseleri ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20.

İmam Hatip Ortaokulları Ve Liseleri İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Tartışmalarla oluşan ayrımcı dilin ortadan kalkması ve çocuklarımızın ruh sağlığının zarar görmemesi için uzlaşmacı ve kapsayıcı bir bakış açısının hayata geçirilmesi.	Bakış açısı
"Veriye Dayalı Bilgilendirmeler"le İmam Hatip ve diğer okullara yönelik yanlış yönlendirmelerin önüne geçilmesi.	Bilgilendirme
İmam Hatip Ortaokuluna devam eden çocuklarımıza özellikle Arapça ve diğer yabancı dil alanlarında nitelikli destek eğitimleri" düzenlenerek "Yaz Okulları"nın açılması.	Yaz okulu
İmam Hatip Okullarındaki program çeşitliliği korunarak mesleki ve akademik "Ders Saati İle Ders Türü Azaltılması".	Ders türü
İmam Hatip Okullarındaki program çeşitliliği korunarak "Yönelime Bağlı Modüler Bir Yapı"nın kurulması.	Yapı
Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik "Mesleki Gelişim Programları"nın düzenlenmesi.	Program
Yükseköğretim kurumlarıyla yapılacak iş birlikleriyle İmam Hatip Okullarındaki çocuklarımızın bilimsel ve entelektüel gelişimlerini desteklemek için bilim, kültür ve sanat alanlarındaki akademisyenler tarafından verilecek "Farkındalık Ve Vizyon Etkinlikleri"nin düzenlenmesi.	Etkinlikler
İlahiyat fakülteleriyle iş birlikleri geliştirilerek ve başta alan dersleri olmak üzere çocuklarımızın mesleki gelişimlerine yönelik "Akademik Koçluk Sistemi"nin yapılandırılması.	Koçluk

Tablo 20'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda imam hatip ortaokulları ve liseleri ile ilgili ifadelerin sayısı 8'dir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Bakış açısı", "Bilgilendirme", "Yaz okulu", "Ders türü", "Yapı", "Program", "Etkinlikler" ve "Koçluk" boyutlarıyla ilgilidir.

Mesleki Ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim, Özer'e (2018) göre, tüm ülkelerin kendi ekonomik büyüme hedeflerine göre büyük önem atfettikleri ve akademik eğitim verilen genel liselere kıyasla beklentilerin ve beraberinde eleştirilerin daha yoğun olarak yöneltildiği bir eğitim türüdür (Bozgeyikli, 2019). Son çeyrek asırda, bilim ve teknoloji alanlarında öngörülemez boyuttaki yenilenme, tüm sektörlerin kalifiye insan gücüne olan ihtiyacını artırmıştır. İş piyasalarındaki değişime bağlı doğan yeni ihtiyaçlar mesleki ve teknik eğitimin önemini artırmıştır (Tontuş, 2019).

Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21.

Mesleki Ve Teknik Eğitim İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Mesleki ve teknik eğitim okullarında üretilen başarılı projelere "Mikro Kredi" sağlanması.	Mikro kredi
Mesleki ve teknik eğitime ilgiyi artırmak amacıyla başarılı öğrencilere eğitimlerine devam ederken veya mezuniyetten sonra "Mikro Krediler"in sağlanması.	
Türkiye'nin dış ticaretinde ihtiyaç duyulan nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere "Yurt Dışında Mesleki Ve Teknik Eğitim" imkânlarının oluşturulması.	Yurtdışı eğitim
Öğrencilerin işbaşı eğitim ve yabancı dil becerilerini geliştirilmesi amacıyla "Yurtdışı Hareketlilik Projeleri"nin hazırlanması.	
Mesleki ve teknik eğitim müfredatlarının tanıtımına yönelik "Yönlendirme Ve Rehberlik Dijital Platformu"nun oluşturulması.	Platform
Her yıl, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında üretilen ürünlerin sergileneceği bir "Fuar"ın düzenlenmesi.	Fuar
Mesleki ve teknik eğitime ilgiyi artırmak amacıyla "Ulusal Ve Uluslararası Yarışmalar"ın düzenlenmesi.	Yarışma
Kariyer Rehberliğine Yönelik Alan Ve Dal Seçim Süreci İçin "Genel Beceri Test Seti"nin Geliştirilmesi.	Değerlendirme
Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Uygulandığı Çocuklara İlişkin Verilerin "E-Portfolyo Sistemi"ne Kaydedilmesi.	Sistem
Okul Türleri Arasında Program Bazında "Esnek Ve Geçirgen Yatay Hareketlilik" İmkânları Geliştirilerek Çocukların Kazanımlarını Bir Başka Mesleğin Becerilerini Edinmede Fırsat Olarak Kullanmalarının Sağlanması.	Hareketlilik
Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarındaki Çocuklara Yönelik "Özel Burs İmkânı"nın Artırılması.	Burs
Müfredatların sektörün talep ettiği yetkinliklere uygun olarak geliştirilerek, "Dijital Dönüşüme Uygun Alan Ve Dalların Açılması"nın sağlanması.	Bilişim
Teknoparklar içinde "Bilişim Meslek Lisesi Modeli"nin yapılandırılması.	Model

Tablo 21'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili ifadelerin sayısı 13'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Mikro kredi", "Yurtdışı eğitim", "Platform", "Fuar", "Yarışma", "Değerlendirme", "Burs", "Bilişim" ve "Model" boyutlarıyla ilgilidir.

Özel Öğretim

Devletin gözetimi ve denetimi altında belirli bir ücret karşılığında faaliyet gösteren, yerli veya yabancı gerçek ve tüzel kişiler tarafından açılan eğitim kurumları tarafından verilen eğitim için, "özel öğretim" kavramı kullanılmaktadır.

Özel öğretim ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22.

Özel Öğretim İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Özel öğretim kurumlarındaki teftiş-rehberlik çalışmalarının "Öğrenmeyi Geliştirme Odaklı Bir Yapı"ya dönüştürülmesi.	Yapı
Özel öğretim kurumlarında tümüyle yeni model ve programların, akreditasyon koşulları dikkate alınarak ""Yeni Pilot Okullar" şeklinde yapılandırılması.	
Özel okullar ile resmi okullar arasındaki sosyal dayanışma ve bütünleşmeyi artırmak için "Ortak Proje Ve Platformlar"ın oluşturulması.	Platform
Özel kişisel gelişim, meslek edindirme, mesleki gelişim ve yetenek kurslarında verilecek kurs bitirme belgelerine "Uluslararası Meslek Belgesi" güvencesi kazandırılarak, yeterliklerin kalite güvencesinin sağlanması ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu hâle getirilmesi.	Belge ve uyum
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek eğitimlerin kalitesi artırılarak, etkin ve verimli bir "İzleme-Denetim Mekanizması"nın tesis edilmesi.	Mekanizma

Tablo 22'de görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda özel öğretim ile ilgili ifadelerin sayısı 5'tir. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Yapı", "Platform", "Platform", "Belge ve uyum" ve "Mekanizma" boyutlarıyla ilgilidir.

Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenmeyi Jarvis (2007), bireylerin yaşamları boyunca çevreleri ile etkileşimleri sonucunda elde ettikleri deneyimler sayesinde başta zihinsel ve bedensel alanlar olmak üzere tüm alanlarda kendilerini geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır (İlic ve Haseski, 2019). Hayat boyu öğrenme kavramı sayesinde eğitim kurumları ve toplum için öğrenme yeni bir boyut kazanmaktadır Çünkü hayat boyu öğrenme, beşikten mezara kadar öğrenme olarak tanımlanmakta yaş, zaman, mekân kısıtlaması gözetmemektedir (Güneş, 2017; Samancı ve Ocakcı, 2017, akt. Paksoy ve Şahan, 2019).

Hayat boyu öğrenme ile ilgili yenilik ifadeleri ve bunların ilgili olduğu alanlara ilişkin bilgiler Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23.

Hayat Boyu Öğrenme İle ilgili Yenilik İfadeleri Ve Bunların İlgili Olduğu Alanlar.

İfadeler	Alanlar
Hayat boyu öğrenme alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların verilerinin yer aldığı "Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi"nin kurulması.	Sistem
Erken çocukluk, çocukluk ve ergenlik dönemine ilişkin ebeveynlere yönelik "Destek Eğitim Programları" güncellenerek yaygınlaştırılacaktır.	Eğitim
Dijital, finans, sağlık, ekoloji ve sosyal medya gibi 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan okuryazarlıklara ilişkin "Farkındalık Ve Beceri Eğitimleri"nin düzenlenmesi.	

Tablo 23'te görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu'nda hayat boyu öğrenme ile ilgili ifadelerin sayısı 3'tür. Bu ifadeler, Türk Eğitim Sistemi'nin "Eğitim" ve "Sistem" boyutlarıyla ilgilidir.

Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

2023 Eğitim Vizyonu'nu 22 ana konu oluşturmaktadır. En çok kendileriyle ilgili ifadelerin yer aldığı ilk 5 sıradaki konular şunlardır: "Mesleki Ve Teknik Eğitim", "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi", "Temel

Eğitim", "Yabancı Dil Eğitimi", "Ortaöğretim", "Ölçme Ve Değerlendirme" ve "Özel Yetenek". Bu konular, Türk Eğitim Sisteminin geçmişten günümüze sürekli tartışılan ve çözüm yolları bulunmaya çalışılan temel konularıdır. Bu konulara ilişkin sorunları çözme çabaları önem arz etmektedir.

2023 Eğitim Vizyon'unun temel felsefesi insan odaklı olup, hedefi ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışı çerçevesinde insanı maddi manevi tüm varlık unsurlarıyla bir bütün olarak gören bakışı hâkim kılmaktır. Bunun için öncelikle, zihniyet meselesinin çözülmesi gerekir ki insan ve toplum meselesi çözülebilsin.

2023 Eğitim Vizyon'unun temel politikasında, öğretmen ve okul yöneticileri ana aktörler olarak kabul edilmekte, yeni bir eğitim ve okul teorisine ihtiyaç olduğu belirtilmekte; eğitimin sadece okulla sınırlı tutulmaması ve okul biriminin şahsiyet bulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu politikalar sayesinde bireylerin, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri yaşantılarında inşa etmeleri mümkün görülmektedir. Bu yaklaşım, Türk Eğitim Sisteminin kendi eğitim sistemini ve insan modelini yeniden yapılandırması açısından önem arz eden bir durumdur.

2023 Eğitim Vizyon'unda yenilikleri içeren ifadelerin yer aldığı konuların sayısı 20'dır. Bunlar, "Mesleki Ve Teknik Eğitim", "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi", "Temel Eğitim", "Yabancı Dil Eğitimi", "Ortaöğretim", "Ölçme Ve Değerlendirme", "Özel Yetenek", "İmam Hatip Ortaokulları Ve Liseleri", "Erken Çocukluk", "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik Ve Beceri Destekli Dönüşüm", "Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim", "Fen Ve Sosyal Bilimler Liseleri", "Özel Öğretim", "Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık", "Özel Eğitim", "Hayat Boyu Öğrenme", "Okulların Finansmanı", "İçerik Ve Uygulama", "Teftiş Ve Kurumsal Rehberlik Hizmetleri" ve "Okul Gelişim Modeli" konularıdır. Bu konularla ilgili, yenilik (yeni, düzenleme, geliştirme, vb.) içeren 109 ifade yer almaktadır.

En çok kendileriyle ilgili yenilik içeren ifadelerin yer aldığı ilk 5 sıradaki konular şunlardır: "Mesleki Ve Teknik Eğitim", "Yabancı Dil Eğitimi", "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Ve Yönetimi", "İmam Hatip Ortaokulları Ve Liseleri", "Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim", "Ortaöğretim" ve "Ölçme Ve Değerlendirme". Bu yeniliklerin ilgili olduğu konular, Türk Eğitim Sistemi açısından önem arz eden konulardır.

2023 Eğitim Vizyon'unda yenilikleri içeren ifadeler, ana konulara göre farklılık göstermektedir. Yeniliklerde en çok vurgulananlar ilk sırada, "programlar"dır. Bunlar, "Akredite Sertifika Programları", "Yurt Dışı Öğretmen Eğitimi Sertifika Programları", "Lisansüstü Programlar Açılacak Ve Uluslararası Sertifika Programları", "Destek Eğitim Programları", "Dil Eğitim Programları", "Mesleki Gelişim Programları", "Yaz Okulu Programları", "Erişilebilir Lisansüstü Düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı", "Yükseköğretime Hazırlık Ve Oryantasyon Programı" ve "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı"dır. İkinci sırada, "sistem"dir. Bunlar, "Koçluk Sistemi", "Bütünleşik Bir Sistem", "Coğrafi Bilgi Sistem", "Çok Yönlü Değerlendirme Sistemi", "Portfolyo Sistemi", "Kariyer Rehberliği Sistemi", "Öğrenme Ve Yönetim Sistemi", "Teşvik Sistemi", "Veli Bilgilendirme Sistemi", "Yeterlilik Temelli Değerlendirme Sistemi", "Ulusal Hayat Boyu Öğrenme İzleme Sistemi" ve "Veriye Dayalı Planlama Ve Yönetim Sistemi"dir. Üçüncü sırada, "model"dir. Bunlar, "Bilişim Meslek Lisesi Modeli", "Okul Gelişim Modeli", "Okul Profili Değerlendirme Modeli", "Özel Amaçlı İngilizce Modeli", "Erken Çocukluk Eğitimi Modelleri", "Döner Sermaye Gelirleri Yeni Bir Model" ve "Esnek Modeller"dir. Dördüncü sırada, "paltform" ve "eğitim"dır. Bunlar, "Çevrimiçi Bir Platform", "Mobil Platformlar", "Öğrenme Analitiği Platformu", "Ortak Proje Ve Platformlar" ve "Yönlendirme Ve Rehberlik Dijital Platformu"; "Farkındalık Ve Beceri Eğitimleri", "Farklılaştırılmış Eğitim", "Yüz Yüze Atölye Eğitimleri", "Toplum Temelli Bir Erken Çocukluk Eğitimi" ve "Yurt Dışında Mesleki Ve Teknik Eğitim"dir. Beşinci sırada ise, ve "mekanizma"lardır. Bunlar, "İzleme-Denetim Mekanizmas", "Karar Destek Mekanizması", "Kurumlar Arası Bir İzleme Ve Uygulama Mekanizması" ve "Teşvik Mekanizması"dır.

Görüldüğü gibi, 2023 Eğitim Vizyonu, birçok yeni sistemi, modeli, stratejiyi ve yapılanmayı kapsamaktadır. Tüm bunların gerçekleşmesi, Türk Eğitim Sistemi'nin birikmiş sorunlarına çözüm getireceği gibi, sistemi geliştireceği ve ileriye taşıyacağı da beklenmektedir. Ancak tüm dünyada etkili olan salgın, ülkelerde her şeyi olumsuz etkilediği gibi, ülkemizde de olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu nedenle, olumsuzların özellikle eğitim sistemine etkilerini azaltmak için, inanç, kararlılık, sürdürebilirlik ve işbirliğine ciddi gereksinim vardır. Unutulmamalıdır ki, tüm toplumsal sorunların çözümü, ancak ve ancak eğitimle mümkün görülmektedir. Kendisi ile ilgili büyük beklentilerin oluştuğu 2023 Eğitim Vizyonu, büyük emeklerle hazırlandığı gibi, gerçekleşmesi için de büyük çabalar gerektirmektedir. Bu çabalarda, başta üniversiteler olmak üzere, tüm sivil toplum kuruluşları ve eğitimle ilgili her vatandaşın rolü önem arz etmektedir.

Kaynakça

Ada, S. ve S. Şahenk, 2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (18), 1-2.

Altan, Ö. Z. (2009). *Sosyal politika*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları

Altunay, E. (2019). Okulların finansman yönetimi açısından okul yöneticilerinin politik becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Ataş, H. ve Gündüz, S. 2020). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. İsmail Erkan Ç. (Ed.), Dijital Dönüşüm, Ekonomik ve Sosyal Boyutlarıyla. Ankara: Gazi Kitapevi

Baltacı, A. (2019). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki sorunlarının analizi ve çözüm önerileri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (2), 52, 241-264.

Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, (15), 24.

Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği (Analiz Raporu: 2019/02*). İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı

Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-81

Cavkaytar, A. ve Tekin-Ersan, D. (2018). *Özel eğitim ve kaynaştırma.* Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi* , (1), 1.

Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 22.

Çoban, A. (2020). Temel kavramlar. Mustafa E. ve Ahmet Ç.(Eds), *Eğitim Felsefesi. Ankara: Pegem Akademi.*

Çoban, A. (2020). Temel kavramlar. . Behçet O., Ahmet Ç. (Eds), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri***. Ankara: Pegem Akademi.**

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul. Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri.* Ankara: Şafak Matbaası.

Çoban, A. (2018). Temel kavramlar. Gürbüz O. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anakar: Pegem Akademi.

Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi* (20), 1.

İlic, U. ve Haseski, H. İ. (2019). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi,* (20), 1, 51–66.

Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım Yayınevi. Ankara.

Kılıç, M. (2010). Stratejik Yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi* (2) 13.

Koç, F. ve Saranlı, A. G. (2017). Erken çocukluk dönemindeki üstün yetenekli çocuklara ilişkin türkiye'deki lisansüstü çalışmaların çok boyutlu analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 41, 163-183.

MEB (2019). *Milli eğitim bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/files/basic-html/page86.html

MEB (2018a). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (10.11.2020)

MEB (2018b). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmî Gazete.* 07.07.2018, 30471.

MEB, (2013a). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimistratejiveuygulamaklavuzu.pdf.

MEB (2013b). Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete,* 07.09.2013, 28758.

Öğüt, A., Akgemci, T. ve Demirsel, M. T. (2004). Stratejik insan kaynakları yönetimi bağlamında örgütlerde işgören motivasyonu süreci. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12) 277-290.

Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(4) 1869-1894.

Paksoy, C. ve Şahan, G. (2019). Hayat boyu öğrenme bağlamında dünya'da ve türkiye'de bilimde kadınlar. *Eğitim Araştırmaları-2019*. Ankara: Eğitim Yöneticileri Ve Uzmanları Derneği Yayınları.

Seçer, i., Ay, İ., Ozan, C. ve Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri. *bir içerik analizi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2014, 5 (41), 49-60

Sezgin, A. A. ve Karabacak, Z. İ. (2020). Yükseköğretimde dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık dersine yönelik betimsel bir analiz. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, (28), 1.

Tontuş, H. Ö. (2019) Mesleki ve teknik eğitim: bugünden geleceğe. *İTÜ Mesleki Ve Teknik Eğitim* İstanbuL: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayını, 83.

Türk Dil Kurumu (1988), *Türkçe sözlü.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Uluğ, F. (2018), Bir Politika Belgesi Olarak 2023 Eğitim Vizyonu. *X. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi Tam Metin Kitabı*, 06-08 Aralık 2018 Antalya.

5. Sınıf Öğrencilerinin Arduino Etkinliklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi

Mehmet Akif Ocak, Gazi Üniversitesi, Türkiye, maocak@gazi.edu.tr

Candeğer Akman, Gazi Üniversitesi, Türkiye, candegerakman.91@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı S4A programı ile arduino etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde etkisini belirlemektir. Bu araştırmada öğrencilere arduino etkinliklerinin uygulamalarının problem çözme becerilerine nasıl katkı sağladığını öğrenilmesi amaçlanmıştır. Arduino etkinliklerinin öğrenciye kendine özel tasarım imkânı sunması arduinonun faydalarından biridir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin arduino etkinlikleri uygulamaları sonrasında özgün örnekler düşünebilmeleri üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından önem taşıdığını göstermektedir. Böylece yapılandırmacılık anlayışının benimsendiği eğitim ortamında öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarla dersi işleyeceği beklenmektedir. Bu çalışmadan çıkacak sonuçların Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi içeriğinde olan programlama eğitimindeki diğer kazanımların üst düzey düşünme becerilerinin üzerindeki etkisine de katıklar sağlanması beklenmektedir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde Muş ilinin Bulanık ilçesinde olan Erentepe İmam Hatip Ortaokulu'nda 5. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Örneklem 5. Sınıflardan oluşturulmuş şubelerden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya 37 öğrenci katılmıştır. Nicel yöntem kullanılmış olup veri toplama aracı olarak problem çözme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma tek gruplu 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla ön test son test olarak uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre problem çözme becerisinin ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin uygulama öncesi puanları 2.345 iken uygulama sonrası puanları 2,437 yükselmiştir. Ortalamalara bakıldığında da öğrencilerin problem çözme becerilerinde istatiksel olarak bir artış vardır ama yüksek bir artış olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Arduino programlama, yapılandırmacılık, problem çözme becerisi*

Abstract

The purpose of this distribution is to add arduino activities on the problem-solving skills of 5th grade students with the S4A program. In this research, it is aimed to learn how applications of arduino activities contribute to problem solving skills. One of the benefits of arduino is that Arduino activities offer a special design to the student. It was important to be able to think ambitious examples on the arduino materials that appeared to be produced, and even develop high-level thinking skills. In this way, it is expected that the adoption period of the constructivism approach will teach the course with applications aimed at developing problem solving skills in the educational environment. It is expected that the results of this study will contribute to the effects of other acquisitions in programming education, which are included in the Information Technologies and Software course, on high-level skills. The research was conducted in Erentepe Imam Hatip Secondary School, which is located in Bulanik district of Muş province, with a little bit of 5th grade for the 2019-2020 academic year. The sampling was selected from the branches formed from 5th grades, using the simple random sampling method from the random sampling methods. 37 students participated in the study. It was in the quantitative method and problem-solving skill was used as data collection tool. The research was applied as a pre-test and post-test to test the problem skills of 5th grade students in a single group. According to the dependent sample t test results, there is no meaningful question between the pre-test and post-test scores of the scale of problem-solving skills. While the pre-application scores of the students were 2,345, their post-application scores increased to 2,437. Looking at the averages, there is a problem with their problem skills, but there is a high increase in their skills.

Keywords: Arduino programming, constructivism, problem solving skills

Giriş

Yapılandırmacılık her öğrenen bireyin kendi fikirlerini yapılandırdığını savunan bir öğrenme teorisidir. Bu yapılanma içsel, kişisel ve çoğunlukla da bilinçdışı işleyen bir süreçtir (Selley, 1999, s.3). İçsel, kişisel ve bilinçdışı işleyen bu süreç tutarlı ve dengeli bir resmi ifade ederken bu resimde insanlarla olan ilk deneyimler bu deneyimlerden elde edilen bilgi yeniden harmanlanıp yorumlanmaktır.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci öğrenen, öğretmen de rehber konumundadır. Yapılandırmacılık anlayışta rehber rolünü üstlenen öğretmen öğrenmelerin daha kolay olması için yöntem ve teknikte çeşitli durumları sunmalıdır. Bu nedenle bu anlayıştaki öğretmende sürekli olarak değişime ve gelişime açık olmak zorundadır (Saban, 2002: 179; Selley, 1999: 22). Sürekli büyümekte ve gelişmekte olan toplumda değişim göstermeye çalışan kuramlarda yaşam boyu öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Geleneksel öğretmen modelinden çıkıp rehber olan öğretmene öğrendikleri ile yetinmeyip sürekli öğrenen bireyler haline getirmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenciler bireysel ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına önem vermektedirler. Programı sıralı bir şekilde takip etmek yerine durum ve olayları kendi şartlarına uyarlayarak esnek yapıyı tercih etmelidirler (Jonassen, 1994, s. 34). Birey pasif olan konumdan çıkıp aktif bir öğrenci konumuna gelmelidir. Bu sebeple öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli dersi bu çeşitliliği dikkate alarak işlemelidir.

Jonassen tarafından geliştirilen yapılandırmacı öğrenme ortamı modelinin amacı; problem, durum, olay ya da proje çözmek olarak yorumlanmaktadır. Öğrenenin problem çözme becerisini ve kavram gelişimini desteklemektedir. Altı temel ögeden oluşmaktadır (Jonassen 1999'dan akt. Fer ve Cırık, 2007, s.214):

Problem/olay/proje/soru

1. Problemle ilgili durumlar
2. Bilgi kaynakları
3. Bilişsel/ Bilgi yapılandırma araçları
4. Söyleşi ve iş birliği araçları
5. Sosyal/Bağlamsal destek, yapılandırma öğrenme ortamının desteklenmesi (model olma, koçluk yapma, bilişsel destek sağlama).

Problem çözme, belirli bir durumdan istenilen duruma ulaşana kadarki engellerin aşılma sürecidir (Funke, 2010). Literatürde bilgi işlemsel düşünme, bilgisayarca düşünme, kompütasyonel düşünme birbiri ile aynı anlama gelmektedir ve bu kavramlar problem çözme ile ilişkilendirilmektedir (Curzon 2015 akt. Özer Şanal ve Erdem, 2017). Komutlardan ve kodlardan meydana gelen bilgisayarca düşünme kavramında komutların sıralanışı rastgele olmamaktadır. Bu durumda öğrencinin problem çözme becerisine sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Arduino, açık kaynaklı olarak geliştirilmiş donanım ve yazılım işlemlerinin beraberce kullanıldığı bir geliştirme platformudur. İçerisinde bulunan mikrodenetleyiciye bir komut seti yollanmaktadır. Yollanan bu komut seti ile istenen işlemleri yapmaktadır. Arduino kartlar buton, sensör, potansiyometre vb. giriş aygıtlarından aldığı (Ocak M. A., 2018, s. 11). Açık kaynak kodlu olan arduino kendisine bağlı olan tüm bileşenleri yönetmektedir. Üzerine bağlı sensörler ve çeşitli bileşenler vasıtasıyla akıllı ev sistemleri, robot projeleri gibi birçok ürün tasarlanmaktadır.

Devre tasarımı ve programlama gereksinimleri açısından esnek bir yapıya sahip olan arduino kullanıcının proje geliştirme işlemlerini hızlandırmakta ve kullanıcının protipleştirmesini kolaylaştırmadır (Ocak M. A., 2018, s. 11). Basit kullanımı ve kolay kullanılan ara yüzü sayesinde hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Her yaştan bireye hitap etmesi, kodlamayı hızlı bir şekilde öğretmesi, öğrenen bireyde merak ve araştırma duygusunu artırması, özgün tasarımların oluşmasına gibi nedenler arduinoyu daha çok tercih edilmesine sebep olmaktadır.

Bu araştırmada programlama eğitiminin 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisi araştırılmıştır.

Yöntem

5. Sınıf öğrencilerinin arduino etkinliklerinin problem çözme becerisindeki etkisinin incelemek amacıyla nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, zayıf deneysel desen yönteminin ön test-son test tek

gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Kullanılan bu desende yapılan deneysel işlemin etkisi belirlenmiş olan tek bir grup üzerinde test edilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada, seçilmiş okuldaki basit seçkisiz örnekleme ile 5. Sınıflardan bir şube seçilmiştir. Seçilen şubedeki 37 beşinci sınıf öğrencisine uygulama öncesinde ve sonrasında problem çözme becerisi ölçeği uygulanmıştır.

Arduino etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı gruba uygulanacak ön test ve son test Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Uygulama Grubu

Grup	Deney Öncesi	Deneysel İşlem	Deney Sonrası
Deney (5. Sınıf)	Problem Çözme Becerisi Ölçeği	Arduino Etkinlikleri	Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Katılımcılar (İkincil alt başlık)

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muş ilinin Bulanık ilçesinde olan Erentepe İmam Hatip Ortaokulu'nda 5. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Örneklem 5. Sınıflarda oluşturulmuş şubelerden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiş olan bir şubeye uygulanmıştır. Öğrenciler önceki ders dönemlerinde Arduino ile programlama eğitimi almamışlardır. Araştırmaya 37 öğrenci (25 erkek, 12 kız) katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya yönelik öğrencilerin problem **çözme** becerilerini belirlemek için Problem **Çözme Becerisi Ölçeği kullanılmıştır**.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Araştırmada, tek gruplu 5. Sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak Ge (2001) tarafından geliştirilen Coşkun (2004) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan problem çözme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Belirlenmiş olan ölçekte her dört ana madde içerisinde cevaplanacak 5'er tane cümle yer almaktadır. Toplamda 20 sorudan oluşmaktadır. İlk beş madde problemi tanımlama ve yorumlama ile ilgili, 6-10 arasındaki maddeler çözüm sürecini izleme ve çözüm geliştirme ile ilgili, 11-15 arasındaki maddeler probleme karar verme ve problemi çözme ile ilgili, 16-20 arasındaki maddeler ise problem sırasında kullanılan özel stratejiler ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert şeklinde derecelendirilmiş cevaplardan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması ise: "her zaman" =5, "sık sık" =4, "ara sıra" =3, "pek az" =2 ve "hiçbir zaman" ="1 puan şeklinde olmuştur.

Ölçeği uygulamadan önce ölçeğin faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %52,87 olmuştur. Ölçekte 20 maddenin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa ,79 güvenilir bir değerdir.

Bulgular

Arduino etkinlikleri ile uygulama yapan öğrencilerin problem çözme becerilerine ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermek için bağımlı örneklem t testi (paired samples t testi) kullanılmıştır.

T testinin uygulanabilmesi için verilerin normallik dağılımlarının kontrolü yapılması gerekmektedir. Sürekli bir değişkenin normal dağılım gösterdiğini anlamak için; aritmetik ortalamasına, çarpıklık katsayısına, moduna veya ortancası gibi betimsel istatistik değerlendirmelerine bakılmalı ve normallik testleri ve grafikler incelenmesi gerekmektedir. Grup büyüklüğü 50'den küçük ise Shapiro-Wilks testi kullanılmaktadır. Bu çalışmada grup büyüklüğü 37 olduğu için dağılımın normal dağılım olup olmadığını Shapiro-Wilks testi ile değerlendirilmesi yapılmıştır.

Shapiro-Wilk normallik testine göre ön test ve son test için anlamlılık değerleri 0,05'ten büyüktür. Elde edilen bu sonuca göre problem çözme becerisi ölçeğinden alınan puanlar için bağımlı örneklemler için t testi yapılabilmektedir. Bu araştırmadaki ölçümün sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Normallik Testi

Problem Çözme Becerisi Ölçeği	İstatistik	Sd	P
Ön test	0,961	37	0,281
Son test	0,967	37	0,398

Ön test için anlamlılık değeri 0,281 ve son test için anlamlılık değeri 0,398'dir. Shapiro-Wilk testine göre 0,05'ten büyük olan ölçümler normaldir. Bu durumda problem çözme becerisi ön test ve son testinden alınan puanlar ile bağımlı örneklemler t testi yapılabilir.

Problem çözme becerisi ölçeği arduino etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında 37 kişilik gruba uygulanmıştır. Ön-son test puanlarının analizi için yapılan bağımlı örneklemler t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklemler t Testi Sonucu

Problem Çözme	N	X	Ss	T	P
Ön test	37	2.345	0,80	-0,655	0,517
Son test	37	2.437			

P<0,001

Tablo 3'te görüldüğü gibi problem çözme becerisi ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. (t=0,655 ve p=0,517<0,001). Öğrencilerin uygulama öncesi puanları 2.345 iken uygulama sonrası puanları 2,437 yükselmiştir. Ortalamalara bakıldığında da öğrencilerin problem çözme becerilerinde istatiksel olarak bir artış vardır ama yüksek bir artış olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak arduino etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisini çok etkilemediği de söylenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 5. Sınıf öğrencilerin arduino etkinliklerinin problem çözme becerisindeki etkisi hakkında genel görüşler ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Arduino gibi donanımsal ve yazılımsal bir etkinliğin becerisinin artışında olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin programlama becerilerinin yetersiz olduğunu bu yetersizliğinde süreci olumsuz etkilediği görülmüştür.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler bulunmuştur:

- Öğrenciler problem ile karşılaştıklarında problemin çözümü öğrencilere hazır olarak verilmemeli, çözüm yoluna ulaşılması için teşvik edilmelidir.
- Çalışmalarda bazı öğrencilerin pasif kaldığı gözlemlenmiştir. Bunun için her öğrenciye görev dağılımına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin uygulama esnasında ulaşabilecekleri kod blokların olduğu bir doküman olmalıdır.
- Araştırmanın olumlu sonuç vermesi için seviyesi 6. Sınıf öğrencileri olmalıdır.
- Araştırma öncesinde öğrencilerin programlama becerisine sahip olması gerekmektedir.

Kaynakça

Cırık, İ., Fer, Seval. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramdan Uygulamaya. İstanbul:Morpa.

Funke, J. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition? Cognitive Processing, 11(2), 133-142.

Jonassen, D. H. Towards a Constructivist Design Model. Educational Technology. 1994: 34 (4), 34–37.

Ocak M. A., & Efe A. A. (2018). Arduino ile Kodlama ve Miktodenetleyici Uygulamaları. Ankara:Anı.

Özer Şanal, S., Erdem,M. (2017). Kodlama ve Robotik Çalışmalarını Problem Çözme Süreçlerine Etkisi: Sesli Düşünme Protokol Analizi. Sözlü bildiri, 11.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci. Ankara: Nobel.

Selley, N. (1999). The Art of Constructivist Teaching in tehe Primary School. London: David Fulton Publishers.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşleri ve Uygulama Örnekleri

Perihan Tuğba Şeker, Uşak Üniversitesi, tugba.seker@usak.edu.tr

Fatma Alisinanoğlu, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi,

Öz

Okul öncesi dönemde, çocukların okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları önemlidir. Okuma yazma için farkındalık yaratmak yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir ve bu süreçte okul öncesi öğretmenine büyük görev düşmektedir. Bu çalışmada Uşak ilinde görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri ve uygulama örneklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel olarak tasarlanan araştırmada, verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan, anaokullarında görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve literatür bilgileri ışığında hazırlanan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için alan uzmanından görüş alınarak iç geçerliğin sağlanması amaçlanmış; yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların, araştırmanın amacına tam anlamıyla hizmet edebileceği anlaşıldıktan sonra okul öncesi öğretmenleri ile bireysel olarak görüşülerek, veriler, not tutularak kaydedilmiştir. Verilerin analizinde, görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. Cevaplar kaydedildikten sonra kodlanarak kategorilere ayrılıp, bu kategorilere göre temalar oluşturulup ve bu tema başlıkları altında bulgular yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okuma yazmaya hazırlık, erken akademik beceriler

Abstract

In early childhood period, children are supported to develop a positive perception towards literacy and school. Creating awareness and enthusiasm for literacy is very important in terms of achieving the purpose of the studies to be carried out and pre-school teacher has a big duty in this process. In this study, it is aimed to determine the opinions of 20 preschool teachers working in the city of Uşak and their examples of preparation for literacy. In the qualitatively designed research, semi-structured interview method was used to collect data. In the qualitatively designed research, semi-structured interview method is used to collect data. The working group is composed of 20 teachers working in kindergartens, who are reached by the easy accessible sampling method. As a data collection tool, a semi-structured interview form with questions prepared in the light of the purpose of the research and literature information was used by the researchers. For questions in the semi-structured interview form, it is aimed to provide internal validity by taking the opinion of the field expert. Once it is understood that the questions in the semi-structured interview form can fully serve the purpose of the research, the main application was started, and the data was recorded with notes. In the analysis of the data, the interview records were analyzed by content analysis. After the answers are recorded, they were coded and categorized, themes were created according to these categories, and the findings were interpreted under these theme titles.

Keywords: Preschool, literacy, early academic skills

Giriş

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak ve onların hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinlikleri içermektedir (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri okul öncesi eğitim programında, günlük eğitim akışında yer verilmesi gereken etkinlikler arasında yer almaktadır. Okuma yazmaya hazırlık sürecinde ilk adım farkındalık ve keşiftir; çocuklar bu süreçte yazılı

materyallerin bir mesaj taşıdığını farkeder, öykü kitaplarını dinlemekten ve tartışmaktan hoşlanır; çevresindeki etiket ve işaretler ile ilgilenir, tekerlemelere katılır, harfleri tanımlar, ses ve harf eşleştirmeleri yapar (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2011).Okuma-yazma becerisi, bireyin çevreyle etkileşimde bulunması, geçmişin bilgi ve birikimlerinden faydalanarak kültürünü yaşatması, çevresinde gerçekleşen olaylardan haberdar olması ve onu gelecek kuşaklara aktarabilmesi için çok önemli bir etkiye sahiptir (Bayraktar ve Temel, 2017).

Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okul öncesi dönem çocuklarının algılarını geliştirmelerini, dikkatlerini toplayabilmelerini, hatırlayabilmelerini, akıl yürütme, problem çözme, el göz koordinasyonu ve kalem tutma becerilerini geliştirebilmelerini; eşleştirme, ilişki kurma, sıralama, gruplama gibi bilişsel fonksiyonlarını kullanabilmelerini kolaylaştırmayı sağlayan alıştırmaları içerir (Kandır, Uyanık ve Yazıcı, 2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin, okul öncesi eğitim programı içinde yer alması önem taşımaktadır (Akbaba Altun, Şimşek ve Bay, 2014). Meb (2013) okul öncesi eğitim programına göre, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kesinlikle okuma yazma öğretimi, harf gösterimi ve harf yazımı gibi amaçlar taşımamaktadır ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sadece masa başında yapılan kitap/kavram/çizgi çalışmaları olarak değerlendirilmemelidir.

Meb (2013) programına göre ilkokula hazırlıkta temel olan beceri gelişimini desteklemeye yönelik okuma yazma hazırlık çalışmaları kapsamında ele alınabilecek çalışmalar şu şekildedir;

- Görsel algı çalışmaları (el-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.)
- İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.).
- Dikkat ve hafıza çalışmaları (benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.)
- Temel kavram çalışmaları (program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve gerekli görülen diğer kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar).
- Problem çözme ve tahmin çalışmaları. Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.).
- Öz bakım becerilerini geliştirme çalışmaları.
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları.
- Sosyal ve duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları.
- Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları.
- Duyu eğitimi çalışmaları.
- Nefes ve ritim çalışmaları vb.

İlkokula hazırlık çalışmaları; çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettiği süre boyunca sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bir bütünüdür (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık süreci için önem taşır ve çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başladığı günden itibaren planlanan çalışmalar bu sürecin bir parçasıdır. Araştırmada, öğretmenlerin okula uyum haftasında planladıkları çalışmalar (okulun ilk günü ve okula uyum haftası) ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri tüm boyutları ile birlikte (etkinlik, materyal, aile katılımı ve uyarlama) bütüncül olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazında öğretmenlerin görüşleri, yeterlilikleri, uygulama örneklerine ilişkin benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Arnas, Erden ve Cömertbay, 2003; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004; Bay, 2008; Bay ve Alisinanoğlu, 2008; Güleç, 2008; Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Akbaba Altun, Şİmşek Çetin ve Bay, 2014;Taşkın, Katrancı ve Uygun, 2014; Dönmezler, 2016; Yılmaz Bolat, 2019).

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; nitel bilgiyi toplayan çeşitli algı ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde yansıtılmasını sağlayan bir modeldir (Yıldırım, 1999). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri bütüncül olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama bölümünde görüşme sıklıkla başvurulan bir tekniktir. Katılımcıların kendini

ifade edebilmesi, katılımcıların konuyla alakalı içinde bulunduğu anlam dünyası, duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini birinci elden ifade edebilme fırsatı verir (Tekin, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan, Uşak ilinde anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve literatür bilgileri ışığında hazırlanan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için 5 alan uzmanından görüş alınarak iç geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların, araştırmanın amacına tam anlamıyla hizmet edebileceği anlaşıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiş, okul öncesi öğretmenleri ile bireysel olarak görüşülmüştür. Veriler not tutularak kaydedilmiştir. Cevaplar kaydedildikten sonra kodlanarak kategorilere ayrılıp, bu kategorilere göre temalar oluşturulup ve bu tema başlıkları altında bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmiştir. Doküman haline getirilen veriler ilgili alan yazında yer alan kavramlar doğrultusunda temalar altında kodlanmıştır. Öğretmenler Ö1, Ö2, …Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

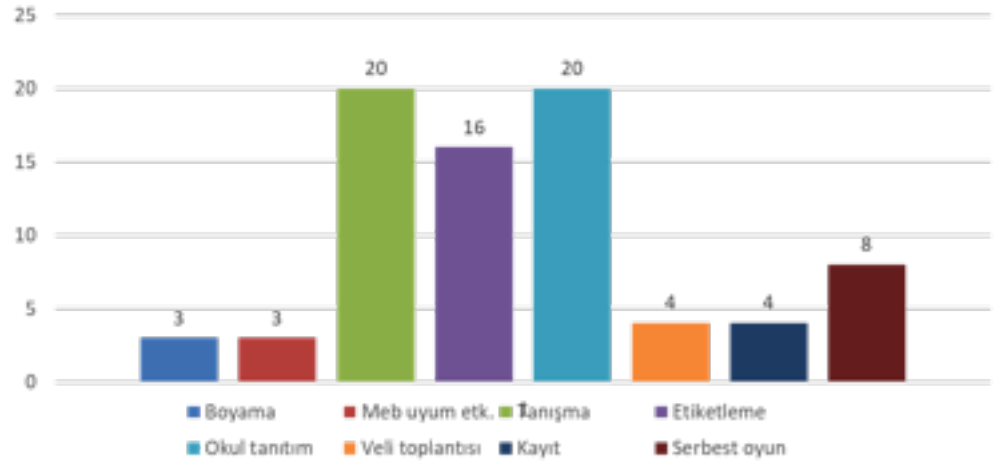
Tablo 1.

Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarını Önemli Bulma Durumu

Önemli		**Daha az Önemli**	
N	18	N	2

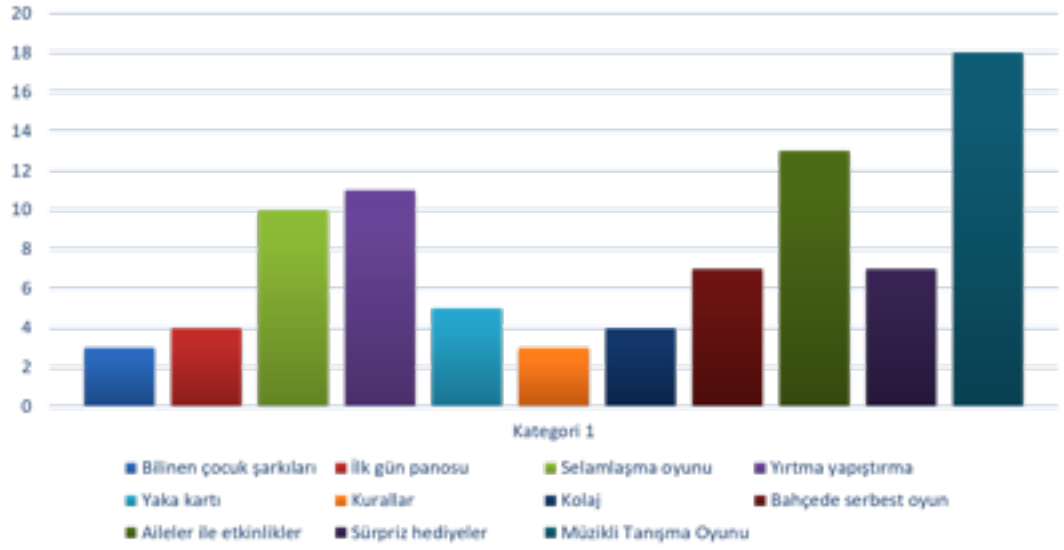
Tablo 1 incelendiğinde, 18 öğretmenin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önemsediklerini belirttikleri görülmüştür. 2 öğretmen ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önemsemediğini belirten açıklamalar yapmıştır. Örneğin Ö16: 'okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına zaman yetmiyor, çocuklar bitiremiyorlar, böyle durumlarda ödev veriyorum' gibi bir açıklama yapmıştır.

Okula uyum haftasında planlanan etkinlikler çocukların okula uyumu ve okuma yazmaya hazırlık sürecine bir adım niteliğindedir. Bu hafta içerisinde planladıkları çalışmalar sorulduğunda aşağıdaki şekilde de belirtildiği gibi, öğretmenlerin tanışma ve okul tanıtımı kapsamında örnekler verdikleri görülmüştür.



Grafik 1. Öğretmenlerin uyum haftasında uyguladığı etkinlikler

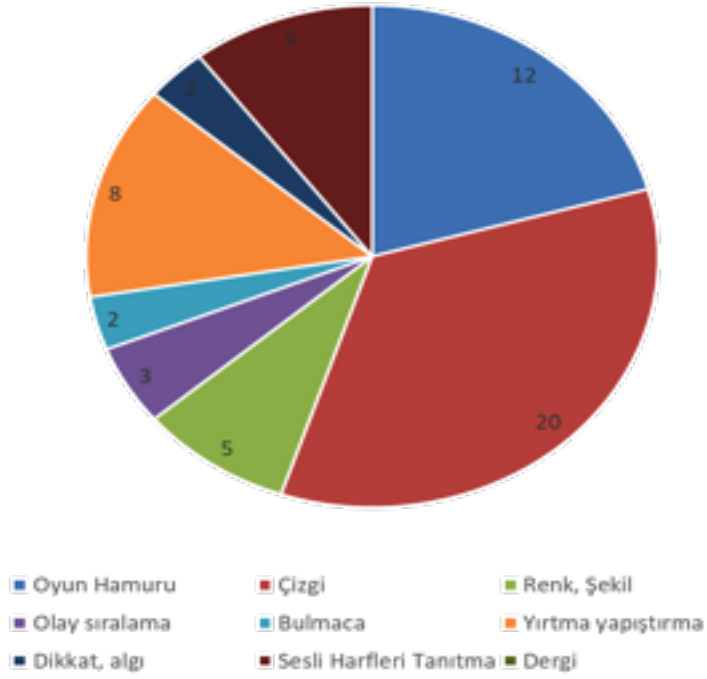
Okuma yazmaya hazırlık etkinliği olarak boyama ve etiketleme vb. etkinlikleri planladıkları, bu çalışmaların okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında uygulamadıkları yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 16'sı etiketleme ; 8 ı serbest oyun; 3'ü veli toplantısı ve boyama gibi çalışmalar planladıklarını belirtmişlerdir.



Grafik 2. Okulun ilk günü etkinlikleri

Grafik 2'e göre, öğretmenler, tanışma, selamlaşma, şarkılı oyun gibi etkinliklere okulun ilk günü yer vermektedir. Burada, MEB'in yayınladığı okula uyum haftası etkinlik planlarının etkili olduğu düşünülebilir. Yırtma yapıştırma, kolaj, boyama vb. etkinlikleri okulun ilk gününden itibaren uyguladıkları görülmüştür. Bu etkinlikleri, belli bir aşama takip etmeden, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında planlamadan uyguladıkları yorumlanmaktadır.

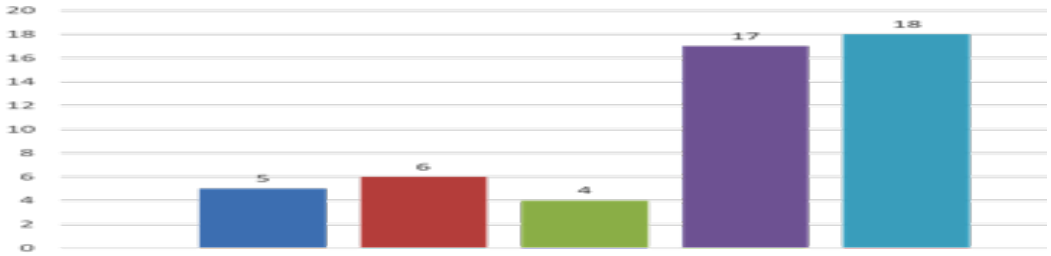
Öğretmenlerin okul öncesi eğitim günlük eğitim akışında yer verdikleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ait grafik aşağıda sunulmuştur.



Grafik 3. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Grafik 3'e göre; Öğretmenlerin en fazla uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışması, çizgi çalışmalarıdır. Öğretmenlerin en az uyguladıkları okuma yazmaya hazırlık çalışması ise, dikkat algı ve bulmaca çalışmalarıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında kullandıkları materyallere yönelik cevapları, Grafik 4'te verilmektedir.



Grafik 4. Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Kullanılan Materyaller

Grafik 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken, materyal olarak en fazla fotokopi ve dergi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler materyal olarak en az köpük ve kum kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliği planlarken, aile katılımı ve uyarlama çalışması örnekleri Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Kapsamında Planlanan Aile Katılımı Çalışmaları

Ev ödevi		**Kitap okuma**	
N	20	N	2

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında planladıkları aile katılımı uygulamalarının ev ödevi ve ailelerin çocuklarına kitap okuma önerisi olduğu görülmektedir. Her ne kadar okul öncesi eğitim sürecinde ödev verme, literatürde yer almasa da, öğretmenlerin çocukların evde tamamlamaları için çalışma kağıdı verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Kapsamında Planlanan Uyarlama Çalışmaları

Alternatif çalışma sayfası		**Aile ile işbirliği**	
N	20	N	10

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul öncesi eğitim ortamında bulunan özel gereksinimli çocuklara yönelik uyarlama çalışmalarında, alternatif bir çalışma sayfası ve aileler ile işbirliği içerisinde olmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin en fazla çizgi ve dergi çalışmalarına yer verdiği bulgusu, Yılmaz Bolat (2019)'un çalışması ve Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay (2014)'ün araştırmasında, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında kavram, çizgi ve ses çalışmalarının yapıldığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim programında yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında planlamalarına rastlanmamıştır. Görsel farkındalık, yazı farkındalığı, özbakım becerileri, duyu eğitimi vb. çalışmalara yer vermedikleri; görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde, bu kapsamda çalışmalara örnek olabilecek uygulamalardan bahsetmedikleri görülmektedir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlarken, materyal olarak en fazla fotokopi ve dergi kullandıkları bulgusu Akbaba Altun vd. (2014) ve Arnas, Erden, Aslan ve Cömertbay (2003)'ün çalışmalarındaki bulgular ile benzer niteliktedir. Adı geçen çalışmalarda da, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, en fazla fotokopi ve kitap materyallerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim ortamında, sürekli masa başında, fotokopi ve dergi-kitap çalışmaları ile çocukların etkin bir eğitim öğretim sürecinde olmaları mümkün değildir. Okul öncesi dönem çocukları, tüm duyularına hitap eden, günlük yaşamdan deneyimlerin dahil edildiği ve oyun temelli, çocuğu merkeze alan, aktif etkinlikler ile daha etkin öğrenmektedirler.

Araştırmanın sonucu aşağıda maddeler halinde verilmektedir;

- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını önemsediklerini belirttikleri,
- Öğretmenlerin en fazla çizgi ve dergi çalışmalarına yer verdikleri,
- Öğretmenlerin materyal olarak en fazla fotokopi kullandıkları,
- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliği planlarken aile katılımı çalışması olarak ödevi tercih ettikleri
- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık etkinliği planlarken uyarlama çalışması olarak ayrı bir etkinlik planlamayıp, özel gereksinimli çocuk olması durumunda başka bir boyama sayfası kullanmayı planladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma, Uşak ilinde görev yapan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile ulaşılan, 20 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak uygulanmıştır. Daha kapsamlı karma araştırmalar planlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Akbaba Altun, S., Şİmşek Çetin, Ö. & Bay, N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1).

Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(2), 1-14.

Arnas, A., Erden, Ş., Aslan, D.& Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G., Haktanır (Ed.) OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı (ss. 435– 450) İstanbul: Ya-pa.

Bay, N. D. (2008). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi)

Bayraktar, V., & Temel, F. (2017). Yazı farkındalığı becerileri. Dil ve erken okuryazarlık, 63-88.

Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Turkish Journal of Primary Education, 1(1), 42-53.

Erdoğan, T., ALTINKAYNAK, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma-Yazmaya Hazırlığa Yönelik Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi. Ilkogretim Online, 12(4).

Güleç, G. (2008). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları (Master's thesis).

Kandır, A., Uyanık, Ö. & Yazıcı, E. (2011). Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık. Ankara: Efil.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara.

Taşkın, N., Katrancı, M., & Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(4), 1102-1119.

Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma YAzmaya Hazırlık Çalışmaları Konusundaki Görüşleri. Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi, 23(1).

Yaratıcı Düşünme Becerileri İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Türkiye Örneği

An Investigation of Graduate Dissertations About Creative Thinking Skills: The Case of Turkey

Dr. Öğr. Üyesi Sultan Selen KULA, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, selen.yazgunoglu@ahievran.edu.tr

Öz

Dünyada eğitim sistemlerinden bilgi üretebilen, sorgulayabilen, eleştirebilen ve değerlendirebilen üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Tüm ülkelerin eğitim amaçları arasında üst düzey düşünme beceileri gelişmiş bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Bu üst düzey düşünme becerileri arasında yaratıcı düşünme becerisi ulusal ve uluslararası eğitim literatüründe çokça çalışılan beceriler arasında yer almaktadır.Torrance (1966), yaratıcılığı "sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğe çözüm arama ve tahminde bulunma" olarak tanımlamaktadır. Öyleyse yaratıcı düşünme herhangi bir alanda yeni bir buluş, çözüm veya senteze yol açan zihinsel süreçler olarak tanımlanabilir. Kısaca, yaratıcı düşünme becerisi yüksek bireyler, çok çeşitli alanlarda farklı veya orijinal fikirler üretebilir ve var olan durumdan yola çıkarak tahminde bulunabilirler. Yaratıcılık hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırırken, yaratıcı düşünme daha çok bilişsel etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Yaratıcı düşünen birey, yeni, orijinal, beklenmedik, uygun, kullanışlı ve uyarlanabilir somut nesneler ve fikirler üretir. Bireylerin nitelikli yetişmesinde bu denli önemli yer tutan yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü tez araştırmalarını incelemek yararlı görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmada 2010-2020 yılları arasındaki lisansüstü tezler incelemeye alınmıştır. Araştırmaya Eğitim Bilimleri alanında Türkiye'de yürütülen 57 lisansüstü tez dâhil edilmiştir. Yayınları sınıflandırabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "tez inceleme formu" kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen tezler bu form aracılığıyla betimsel analize tâbi tutulmuştur. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili yapılan tez araştırmalarının hangi yıllarda yoğunluk gösterdiğine, lisansüstü kademesine, araştırmalarda kullanılan yöntemlere, veri toplama araçlarına, örneklemlerine ve araştırmanın yürütüldüğü konu veya ders bağlamına yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yaratıcı düşünme becerisi, yaratıcılık, üst düzey düşünme becerileri, lisansüstü tezler*

Abstract

It is expected to raise individuals with higher order thinking skills who can produce, question, criticize and evaluate information from education systems in the world. Raising individuals with advanced thinking skills is among the educational objectives of all countries. Among these higher order thinking skills, creative thinking skills are among the skills that have been studied extensively in national and international education literature. Torrance (1966) states that creativity is "sensitive to problems, deficiencies, lack of information, missing items, incompatibility, searching for solutions to difficulties and predicting" defines as. So creative thinking can be defined as mental processes that lead to a new invention, solution or synthesis in any field. In short, individuals with high creative thinking skills can produce different or original ideas in a wide variety of fields and make predictions based on the existing situation. While creativity evokes both mental and performance based activities, creative thinking mostly evokes cognitive activities. The creative thinking individual produces concrete objects

and ideas that are new, original, unexpected, appropriate, useful and adaptable. In such a catching up of individuals qualified to examine creative thinking holds an important place in educational science graduate dissertations research conducted in Turkey in areas related to useful skills are seen. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. In the research, postgraduate dissertations between the years 2010-2020 were examined. Research carried out in 57 areas of Educational Sciences graduate dissertations in Turkey have been included. In order to classify publications, "dissertation review form" developed by the researcher was used. Dissertations included in the research were subjected to descriptive analysis through this form. As a result of the research, the years in which dissertation research on creative thinking skill intensified, graduate level, methods used in research, data collection tools, samples and the context of the subject or course.

Keywords: *Creative thinking skill, creativity, higher order thinking skills, graduate dissertation.*

Giriş

21. yüzyılın önemli becerilerinden biri yaratıcı düşünme becerisidir. Çocukları karmaşık ve hızla değişen dünyamıza hazırlamak için yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek çok önemlidir. Çünkü yaratıcı düşünme okul, iş, sanat, spor ve zorluklarla başa çıkma gibi günlük hayatın her alanı ile ilişkili bir beceridir (Weber, Loureiro De Assunção, Martin, Westmeyer, & Geisler, 2014).

Yaratıcı düşünme, bireyde yeni fikirler üretme, fikirleri biçimlendirme ve yeni fikirler keşfetme gücüdür. Yaratıcı bireyler kendilerinde açığa çıkan ve gizli kalan tüm yetenekleri keşfetme eğilimi gösterirler (Mott, 1973). Yaratıcılık kavramı tek bir tanımla ifade edilebilecek basit bir kavram değildir. Çünkü yaratıcılık kavramı hem zihinsel hem de performansa dayalı süreçleri birlikte ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi ise yaratıcılığın zihinsel süreç boyutuna vurgu yapmaktadır. Yaratıcılık becerisi gelişmiş bireyler sıra dışı adımlar atabilen, hayal gücü yüksek, yenilikçi, azimli, bahaneler üretmekten ziyade çözüm odaklı davranan ve üretken kişilerdir (Plucker, Begehto & Dow, 2004). 20. yüzyılın ortalarına kadar yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olması Guilford ve Torrance gibi pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Günümüzde ise yaratıcı düşünme becerisinin kalıtımdan ziyade öğrenme yoluyla geliştirilebildiğine ilişkin fikir birliği içeren pek çok araştırma bulunmaktadır (Baer & Kaufman, 2006; Kaufman & Beghetto, 2009; Puccio & Gonzalez, 2004; Wilson, 2005). Dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisinin eğitim bilimleri araştırmalarında ön plana çıkan bir araştırma alanı olduğu düşünülmektedir.

Herhangi bir bilim alanıyla ilgili araştırmaların sistematik ve bilimsel araştırma yolları ile analiz edilmesi, o alanla ilgili belli bir dönemde yürütülen araştırma eğilimlerini ortaya koyamaktadır. Bu eğilimleri belirlemek, araştırmacılara yeni alanlar açmak, eğilimleri göstererek farklı araştırmalar tasarlamak ve alanla ilgili genel bir resim sunmak bağlamında önemli görülmektedir. Belirli alanlarda yürütülen araştırmaların analizi o alana yönelik olarak yapılan çalışmaların derinliği ve yaygınlığı konusunda bilgi sağlayarak, alanın genel bir fotoğrafını çekmektedir (Karadağ, 2009). Yaratıcı düşünme becerileri ile ilgli lisansüstü tezlere yönelik gerçekleştirilen bu araştırmanın da, bu alanda araştırma yapacak olan araştırmacılara yol göstereceği, rehberlik edeceği ve kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Belirli zaman aralıklarında bilimsel eğilimleri, alana ilişkin yönelimleri belirlemek için benzer çalışmaların tekrarlanmasında yarar görülmektedir.

Araştırmanın amacı 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili Eğitim Bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda lisansüstü tezlerin yayın yılına ve türüne, bilim dalına, araştırma modeli ve yöntemine, örnekleme (çalışma grubuna), veri toplama aracına göre dağılımlarını belirlemek alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak ise araştırmanın amacı doğrultusunda doküman analizi uygulanmıştır. Araştrmada Türkiye'de yürütülen lisansüstü tezlerin yaratıcı düşünme becerisi bağlamında incelenmesi amaçlandığından, incelenecek dokümanlar eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezler olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

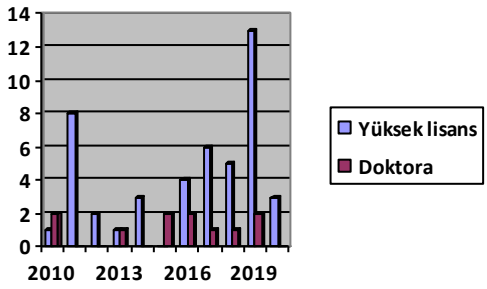
Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla veri kaynakları (dokümanlar-lisansüstü tezler) seçilmiştir. Dokümanların belirlenmesinde ölçüt olarak, 2010-2020 tarihleri arasında, Eğitim Bilimleri alanında ve yaratıcı düşünme becerisini konu alan lisansüstü tezler olması belirlenmiştir. Ölçütlere uygun olan 57 lisansüstü teze Ulusal Tez Merkezi'nden "yaratıcı, yaratıcı düşünme, yaratıcılık" anahtar sözcükleriyle tarama yapılarak ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen "tez inceleme formu" kullanılmıştır. Araştırmaya ölçütler doğrultusunda dâhil edilen tezler bu form aracılığıyla betimsel analize tâbi tutulmuştur.

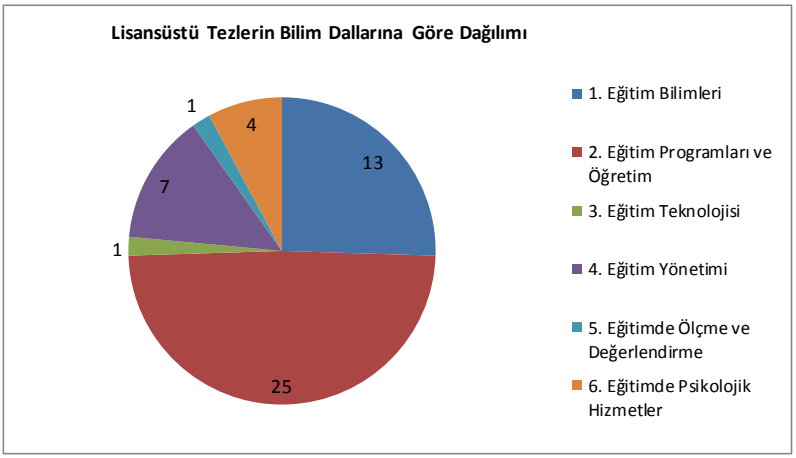
Bulgular

2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili Eğitim Bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada 57 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen tezlerin yayın yıllarına göre dağılımına bakıldığında yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili tezlerin 2019 yılında yoğunlaştığı görülmektedir.



Şekil 1. *Lisansüstü tezlerin yıla ve türe göre dağılımı*

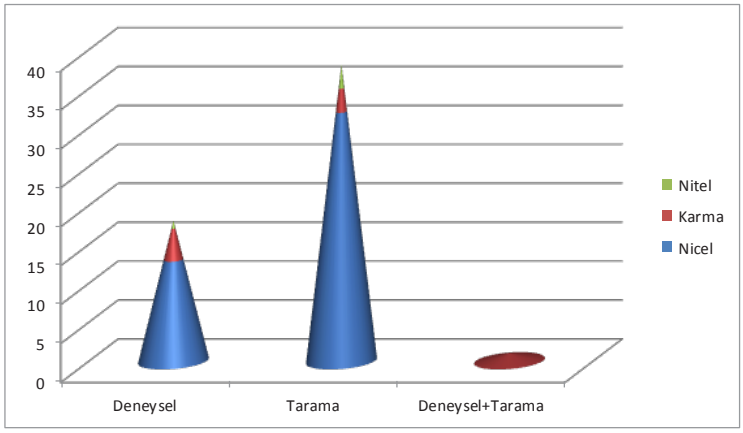
Yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili tezlerin ağırlıkta olarak yüksek lisans tezi (f=38, %66.6) olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Eğitim bilimleri alanında yürütülen yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerin hangi bilim dallarında yoğunluk gösterdiğini incelemekte yarar görülmüştür.



Şekil 2. *Lisansüstü tezlerin bilim dalına göre dağılımı*

Şekil 2'de görüldüğü gibi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili lisansüstü tezler ağırlıklı olarak Eğitim Programları ve Öğretim (f=25, %44) bilim dalında yoğunluk göstermektedir. Daha sonra sırasıyla Eğitim Bilimleri (f=13, %23), Eğitim Yönetimi (f=7, %12.3), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (f=6, %10.5), Eğitimde Psikolojik Hizmetler (f=4, %7), Eğitim Teknolojisi (f=1, %1.75) ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (f=1, %1.75) bilim dalları gelmektedir.

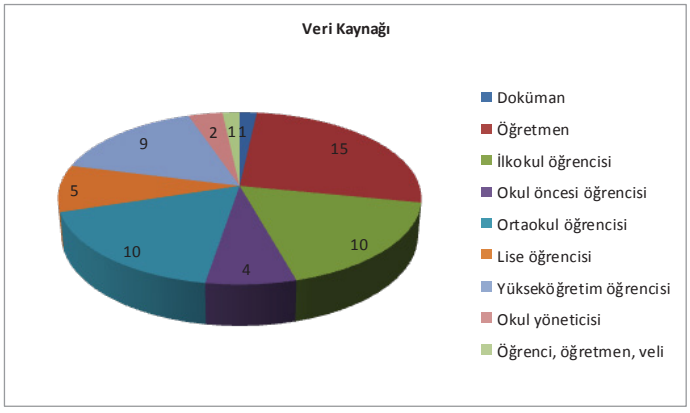
Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin araştırma modeli ve yöntemine göre dağılımlarına Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. *Lisansüstü tezlerin araştırma modeli ve yöntemine göre dağılımı*

Şekil 3'te görüldüğü üzere yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerin çoğunluğu (f=38, %66.6) tarama modelinde modellenmiştir. Tarama modelindeki araştırmaların çoğunluğu nicel yöntem (f=32, %84) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel model (f=18, %31.6) ile tasarlanmış olan araştırmaların da çoğunluğu nicel (f=13, %72.2) araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deneysel olarak modellenmiş tezlerin çoğunluğunun doktora tezi (f=11, %61) olduğu görülmüştür. İncelenen lisansüstü tezlerin yalnızca bir tanesinde tarama ve deneysel modelbir arada kullanılmış olup araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmalarda en fazla nicel yöntemin, daha sonra karma yöntemin ve son sırada ise nitel araştırma yönteminin tercih edildiği dikkat çekmektedir.

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin örnekleme (çalışma grubuna) göre dağılımına Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. *Lisansüstü tezlerin araştırma modeli ve yöntemine göre dağılımı*

Şekil 4'te görüldüğü üzere yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerin çoğunluğunda farklı kademlerdeki öğrencilerle (f=38, %66.6) çalışılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrenciler incelendiğinde ise ağırlıklı olarak ilkokul (f=10) ve ortaokul (f=10) öğrencileri ile araştırma yapıldığı görülmektedir. Yaratıcı düşünme

becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerde veri kaynağı olarak öğretmenler (f=15, %26.3), okul yöneticileri (f=2, %3.5) ve dokümanlar (f=1, %1.75) kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerin yalnızca birinde çoklu veri kaynağından yararlanılarak hem öğrenci hem öğretmen hem de velilerden veri toplanmıştır.

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

Veri Toplama Aracı	f
"Torrance (1966) Yaratıcı Düşünce Testi" Aslan (2001) uyarlama	21
Raudsepp (1977), Çoban (1999) Ne Kadar Yaratıcısınız? (uyarlama)	8
Whetton ve Cameron (2002), Aksoy (2004), Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçegi (uyarlama)	8
Görüşme ve Gözlem Formları	7
Çetin (2017) "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği"	2
Uçar (2015), "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"	2
Yenilmez ve Yolcu (2007) "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı Anketi"	2
Arcagök (2016), Sosyal Bilgiler Dersi Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	1
Christensen, Merrifield, Guilford ve Wilson (1945) "Alternatif Kullanım Testi"	1
Özgenel ve Çetin (2016), "Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği"	1
Rogaten ve Moneta (2015), Arslan ve Ünal (2016) "Yaratıcı Biliş Ölçeği"	1
Soh (2000) ""Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları İndeksi"	1
Şahin ve Danışman (2017) "Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği"	1
Uğraş (2011), Yaratıcı Düşünme Anketi	1
Williams (1980) Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeği'nin Farklı Düşünme Testleri, Erdoğdu (2005)-uyarlama	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili lisansüstü tezlerde en fazla tercih edilen veri toplama aracı Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve Aslan (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi*dir. Daha sonra tercih edilme sıklığına göre sırasıyla Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan Ne Kadar Yaratıcısınız?, Whetton ve Cameron tarafından geliştirilen ve Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Ne Kadar Yaratıcısınız Ölçegi tercih edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2010-2020 yılları arasında Türkiye'de yayınlanmış yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili Eğitim Bilimleri alanındaki lisansüstü tezler incelendiğinde, tezlerin 2019 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisine ilişkin tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans tezi oldukları ve Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında sıklıkla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin türüne göre dağılımlarındaki sonuçların Eğmir, Keskin & Pektaş (2020)'ın araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla tarama modeliyle tasarlandığı ve nicel araştırma yöntemlerinden sıklıkla yararlanıldığı dikkat çekmektedir. Deneysel modelli tezlerin ise çoğunluğunun doktora tezi olduğu görülmüştür. 2007-2019 yılları arasındaki yaratıcı düşünme uygulamaları ile ilgili tezlerin incelendiği

benzer bir araştırmada da tezlerin nicel araştırma yöntemi ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eğmir, Keskin & Pektaş, 2020). Türkiye'de Eğitim Bilimleri alanında yürütlen araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden yararlandığını ortaya koyan pekçok benzer çalışma sonucu bulunmaktadır (Balcı ve Apaydın, 2009; Erdem, 2011; Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Karadağ, 2009; Ozan & Köse, 2012; Saracaloğlu, Gündoğdu, Altın, Aksu, Kozağaç & Koç, 2014). Nicel yöntem ile yürütülen araştırmaların nitel yöntemlere oranla görece daha fazla sayıda örneklemle yürütülmesi ve sonuçlarının genellenebilir olması sebebiyle bu çalışmalara ağırlık verildiği düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu, 2013 yılından sonraki tez çalışmalarında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemli araştırmalara yer verilmesidir. Bu durumun son 10 yılda Türkiye'de araştırma yöntemleri bağlamında nitel araştırmalara artan bir eğilimin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Baran, & Sözbilir, 2012). Nitel araştırma yöntemlerine olan artan ilginin tez çalışmalarına da yöntemsel bağlamda yansıdığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

İncelenen tezlerin çalışma gruplarının/örneklemlerinin pek çoğunun farklı kademelerdeki öğrencilerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılma sıklığına göre kademeler ilkokul, ortaokul ve yüksekokul öğrencileri olarak sıralanmıştır. Bu alanda yapılan tezlerin pek çoğunda öğretmenlerle de çalışıldığı görülmüştür. Yaratıcı düşünme ile ilgili tezlerin incelendiği benzer araştırmalarda da öğrencilerle yoğun olarak çalışıldığı görülmektedir (Eğmir, Keskin & Pektaş, 2020; Saracaloğlu, Gündoğdu, Altın, Aksu, Kozağaç & Koç, 2014).

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde üç veri toplama aracının sıklıkla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve Aslan (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi*dir, Raudsepp (1977) tarafından geliştirilen ve Çoban (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan Ne Kadar Yaratıcısınız? ölçeği ile Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen ve Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Ne Kadar Yaratıcısınız? ölçekleri tez çalışmalarında yoğun olarak tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın düşünme becerileri, üst düzey düşünme veya yaratıcı düşünme alanlarında çalışma yapacak araştırmacılara yol göstereceği, alanın ihtiyaç duyduğu çalışma yönelimleri konusunda onlara fikir vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın yalnızca 2010-2020 yılları arasındaki lisansüstü tezlere odaklanmış olması ve 2020 yılının henüz tamamlanmamış olması nedeniyle bu yıla ait tez verilerinin eksik olma ihtimali araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir. 2020 yılına ilişkin veriler bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, A. E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2006). Creativity research in English-speaking countries. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity.* New York, NY: Cambridge University Press.

Balcı, A., ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 59*(15), 325–343.

Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(1), 443-460.

Eğmir, E., Keskin, A., & Pektaş, F. (2020). Analysis of graduate dissertations examining the effects of creative thinking practices. *Language Teaching and Educational Research (LATER),* 3(1), 116-135. https://doi.org/10.35207/later.709223

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2* (1), 140-147.

Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (24), 43 – 75.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (3), 75-87.

Kaufman, J. C., & Begehtto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology, 13,* 1-12.

Mott, J. A. (1973). *Creativity and imagination. Creative Education*, Childrens Press.

Ozan, C., ve Köse, E. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.*

Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96.

Puccio, G. J., & Gonzalez, D. W. (2004). Nurturing creative thinking: Western approaches and Eastern issues. In S. Lau, A. N. N. Hui, & G. Y. C. Ng (Eds.), *Creativity: When East meets West*. Singapore City: World Scientific.

Raudsepp, E. (1977). 12 Vital characteristics of the creative supervisor, *Supervisio*,45,14-15.

Saracaloğlu, P., Gündoğdu, D., Altın, A., Aksu, N., Kozağaç, Z., & Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(2), 62-74. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/adue-febder/issue/33898/375277

Torrance, E. P. (1966). *Torrance test of creative thinking. Technical Manual.* Personnel Press Inc. Princeton.

Weber, H., Loureiro De Assunção, V., Martin, C., Westmeyer, H., & Geisler, F. C. (2014). Reappraisal inventiveness: The ability to create different reappraisals of critical situations. *Cognition and Emotion,* 28, 345–360. doi:10.1080/02699931.2013.832152

Whetton, D. A., & Cameron, K, S. (2002). *Answers to exercises taken from developing management skills.* 3rd Edition. At Northwestern Univ. Evansto.

Wilson, A. (Ed.) (2005). *Creativity in primary education: Theory and practice* (achieving QTS cross-curricular strand). Exeter: Learning Matters Ltd.

Öğretmenlerin Müze Eğitimi Algısı

Teachers' Perception of Museum Education

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan/ Prof. Dr. Müge Artar**

Özet

Müze, nesnelerin toplanarak bakımlarının yapıldığı, sergilendiği ve ziyaretçilere ilgi çekici biçimde tanıtıldığı; ziyaretçilerde öğrenme ve keşfetme isteği yaratan, onların yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda etkinliklere katılabilecekleri programlar hazırlayan bir kültür, sanat ve bilim kurumudur. Günümüzde müzeler ziyaretçi bekleyen değil, ziyaretçinin ayağına giden, ziyaretçilerine ulaşmak için duvarlarının dışına çıkan, girişimci ve yenilikçi kurumlardır.

Toplumsal gelişmeleri ve değişimleri çeşitli yollarla aktarmak günümüz müzelerini çok yönlü ve çağdaş eğitim merkezleri haline getirmiştir. Uluslararası Müzecilik Komitesi'ne (ICOM) göre müze eğitimi, izleyicinin gelişimini sağlamak amacıyla çeşitli değer, kavram ve bilgilerden yola çıkarak ve pedagojik yöntemler kullanarak geliştirilen bir kültürlenme sürecidir. Bu kültürlenme süreci aynı zamanda etkili bir "okul dışı eğitim" örneğidir.

Müze eğitimi hem duyusal hem de entelektüel boyutları olan bir eğitimdir. Genel bir müze ziyareti, ziyaretçi açısından nesneyi görmek ve anlamak üzerine kurulmaktadır ya da düşüncelerden çok görsel deneyim sağlamaya odaklanmaktadır. Ancak müzede görmek ve anlamak deneyimi, dokunmak, duymak ve hatta koklamak suretiyle duyularla genişletilebilir. Bu deneyimler sonucunda müzedeki eğitim, duyusal ve etkili bir eğitime dönüşebilir. Müze eğitiminin temel ilkeleri, yaparak, dokunarak, etkinlikte bulunarak, duyuları harekete geçirerek, haz duyarak, eğlenerek öğrenmektir. Müze eğitiminde kişiye çok yönlü eğitim seçenekleri sunmak, programlarını ve etkinliklerini farklı yaş, eğilim, meslek vb. gruplarını hedef alarak hazırlamak önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve Ankara Üniversitesi Disiplinlerarası Müze Eğitimi Anabilim Dalı arasında imzalanan protokol kapsamında 27.03.2019 tarihli resmi yazı ile tüm branş öğretmenlerine yönelik "Müze Eğitimi Sertifika Programı" başlatılmıştır. Söz konusu işbirliği protokolü kapsamında öğretmenlerin müzeleri eğitim ortamı olarak kullanmaları ve çocukların sınıf içi öğrenmelerini daha gerçekçi öğrenme ortamlarına taşıyarak farkındalık, bilinç ve 21.yüzyıl yetkinlerine ilişkin kazanımların birleştirilmesi hedeflenmiştir. "Müze Eğitimi Sertifika Programı" kapsamında Ankara'da 40, Erzurum'da 250, İstanbul'da 100, Ankara'da 50, Bodrum'da 100 ve Şanlıurfa'da 160 Olmak Üzere toplam 700 öğretmene eğitim verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Müze Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası müze eğitimi algılarını değerlendirmektir. Bu algıları belirlemek amacıyla tüm katılımcılara açık uçlu iki soru sorulmuş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler içerik analizi yöntemi ile incelenerek kategorilere ayrıştırılmış ve derinlemesine analiz yöntemi ile alt kategorilere ve temalara bölünmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müze Eğitimi, öğretmen eğitimi, okul dışı öğrenme

* Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Disiplinlerarası Müze Eğitimi Anabilim Dalı

Abstract

The museum collects and maintains the objects, exhibits and introduces them to the visitors in an interesting way; It is a culture, art and science institution that creates learning and discovery options in programs and prepares programs that they can participate in activities for their talents and interests. Today, museums are not waiting for visitors, they are entrepreneurial and innovative institutions that go to the visitor's feet, who, according to their visitors, go outside their walls.

Transferring social developments and changes in various ways has made today's museums versatile and contemporary educational centres. According to the International Museum Committee (ICOM), museum education is a process of cultivation developed by using pedagogical methods based on various values, concepts and information in order to ensure the development of the audience. This acculturation process is also an effective example of "out-of-school education".

Museum education is an education with both sensory and intellectual dimensions. A general museum visit is based on seeing and understanding the object for the visitor, or focusing on providing visual experience rather than thoughts. However, the experience of seeing and understanding in the museum can be expanded with the senses by touching, hearing and even smelling. As a result of these experiences, education in the museum can turn into a sensory and effective education. The basic principles of museum education are learning by doing, touching, acting, stimulating the senses, enjoying with pleasure. In museum education, providing versatile education options to people, their programs and activities, different ages, trends, professions etc. It is important to prepare the target groups.

Within the scope of the protocol signed between the Ministry of National Education, Directorate General of Teacher Training and Development and Ankara University Interdisciplinary Museum Education Department, the "Museum Education Certificate Program" for all branch teachers was launched with an official letter dated 27.03.2019. Within the scope of this cooperation protocol, it is aimed to combine awareness, consciousness and gains related to 21st century competencies by using teachers as museums and bringing classroom learning of children to more realistic learning environments. Within the scope of the "Museum Education Certificate Program", a total of 700 teachers were trained to be 40 in Ankara, 250 in Erzurum, 100 in İstanbul, 50 in Ankara, 100 in Bodrum and 160 in Şanlıurfa.

The aim of this research is to evaluate the perceptions of teachers participating in the Museum Education Certificate Program before and after education in museum education. In order to determine these perceptions, all participants were asked two open-ended questions and asked to evaluate. The assessments made were analysed by content analysis method and divided into sub-categories and themes with in-depth analysis method.

Keywords: *museum education, informal learning, teacher's training*

Giriş

Müze, nesnelerin toplanarak bakımlarının yapıldığı, sergilendiği ve ziyaretçilere ilgi çekici biçimde tanıtıldığı; ziyaretçilerde öğrenme ve keşfetme isteği yaratan, onların yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda etkinliklere katılabilecekleri programlar hazırlayan bir kültür, sanat ve bilim kurumudur. Günümüzde müzeler ziyaretçi bekleyen değil, ziyaretçinin ayağına giden, ziyaretçilerine ulaşmak için duvarlarının dışına çıkan, girişimci ve yenilikçi kurumlardır. Hooper-Greenhill, müze ziyaretçisi çalışmalarının gelişimi üzerine yakın zamanda yapılan bir tartışmada, 'ziyaretçileri farklılaşmamış bir kitle olarak düşünmekten çok artık günümüzde ziyaretçileri aktif yorumlayıcılar ve karmaşık kültürel sitelerin içindeki anlamı oluşturma uygulamalarının icracıları olarak kabul etmeye başladığını' belirtiyor. '(1992, s. 362). Bu yorumlamacı paradigma bağlamında, ziyaretçi aktif katılımcı bir birey olarak dikkat çekmektedir. Eğitim odaklı çalışmalarda bile benzer bir yön değişikliği rapor edilmiştir (Hein 2006). Bu genellikle ``davranışçı" yaklaşımlardan (ziyaretçinin aşağı yukarı müzenin uyarıcısına yanıt verdiği) anlam oluşturma sürecindeki öğrencinin girdisini vurgulayan ``yapılandırmacı" yaklaşıma geçiş net bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Macdonald 2006, s. 321; Hein 2006).



Müzede Eğitim/İstanbul Modern (A.Ç.İlhan arşivi)

Toplumsal gelişmeleri ve değişimleri çeşitli yollarla aktarmak günümüz müzelerini çok yönlü ve çağdaş eğitim merkezleri haline getirmiştir. Uluslararası Müzecilik Komitesi'ne (ICOM) göre müze eğitimi, izleyicinin gelişimini sağlamak amacıyla çeşitli değer, kavram ve bilgilerden yola çıkarak ve pedagojik yöntemler kullanarak geliştirilen bir kültürlenme sürecidir. Bu kültürlenme süreci aynı zamanda etkili bir "okul dışı eğitim" örneğidir. Yaratıcı öğrenme merkezinde çalışan John Falk ve diğerleri, müzenin teşvik etmeye çalıştığı öğrenme türü için bu yordamanın sonuçlarını tartışıyor ve "özgür seçimli öğrenme" (2006) dedikleri şeyi vurguluyorlar. Bu tür öğrenmeyi araştırmanın, dahil edilebilecek daha yerleşik, bağlamsallaştırılmış ve yaygın öğrenme biçimlerini yakalamak için bir aktarım modeli temelinde tasarlananlardan farklı yaklaşımlar gerektirdiğini ileri sürerler. Bu nedenle, ziyaretçilerin öğrenmesinin sadece niceliğinden ziyade genişliğini ve derinliğini değerlendirmeye çalışan 'kişisel anlam haritası' adını verdikleri bir yaklaşım geliştirdiler (bkz. Falk ve diğerleri 2006).



Müzede Eğitim/İstanbul Modern (A.Ç.İlhan arşivi)

Müze eğitimi hem duyusal hem de entelektüel boyutları olan bir eğitimdir. Genel bir müze ziyareti, ziyaretçi açısından nesneyi görmek ve anlamak üzerine kurulmaktadır ya da düşüncelerden çok görsel deneyim sağlamaya odaklanmaktadır. Ancak müzede görmek ve anlamak deneyimi, dokunmak, duymak ve hatta koklamak suretiyle duyularla genişletilebilir. Bu deneyimler sonucunda müzedeki eğitim, duyusal ve etkili bir eğitime dönüşebilir. Müze eğitiminin temel ilkeleri, yaparak, dokunarak, etkinlikte bulunarak, duyuları harekete geçirerek, haz duyarak, eğlenerek öğrenmektir. Müze eğitiminde kişiye çok yönlü eğitim seçenekleri sunmak, programlarını ve etkinliklerini farklı yaş, eğilim, meslek vb. gruplarını hedef alarak hazırlamak önemlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve Ankara Üniversitesi Disiplinlerarası Müze Eğitimi Anabilim Dalı arasında imzalanan protokol kapsamında 27.03.2019 tarihli resmi yazı ile tüm branş öğretmenlerine yönelik "Müze Eğitimi Sertifika Programı" başlatılmıştır. Söz konusu işbirliği protokolü kapsamında öğretmenlerin müzeleri eğitim ortamı olarak kullanmaları ve çocukların sınıf içi öğrenmelerini daha gerçekçi öğrenme ortamlarına taşıyarak farkındalık, bilinç ve 21.yüzyıl yetkinlerine ilişkin kazanımların birleştirilmesi hedeflenmiştir. "Müze Eğitimi Sertifika Programı" kapsamında Ankara'da 40, Erzurum'da 250, İstanbul'da 100, Ankara'da 50, Bodrum'da 100 ve Şanlıurfa'da 160 olmak üzere yüz yüze toplam 700 öğretmene eğitim verilmiştir. Ayrıca yaklaşık 100 bin öğretmene çevrimiçi olarak eğitim verilmiştir. Müze Eğitimi çevrim içi olarak devam etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Müze Eğitimi Sertifika Programına katılan öğretmenlerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası müze eğitimi algılarını değerlendirmektir. Bu algıları belirlemek amacıyla tüm katılımcılara açık uçlu iki soru sorulmuş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler içerik analizi yöntemi ile incelenerek kategorilere ayrıştırılmış ve derinlemesine analiz yöntemi ile alt kategorilere ve temalara bölünmüştür.

Değerlendirmeye katılan 616 öğretmenlere uygulanan değerlen midirme formunda bulunan açık uçlu sorular bir yandan öğretmenlerin müze eğitimine karşı önceki yaklaşım ve bilgilerini ölçerken, diğer yandan bu eğitimin yararlılığı ve etkililiğinin sorgulandığı bir soru da yer almaktaydı.

Katılan öğretmenlerin demografik bilgileri ve ana değerlendirmeleri tablolarda aktarılmakla birlikte daha çok nitel değerlendirmeye dayalı bir süreç analizi olduğunu göz önünde bulundurmakta yarar görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde
Erkek	308	50
Kadın	308	50

Eğitimlere 616 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, verilerin 308 kadın ve 308 erkekten toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda, katılımcılar cinsiyetlerine göre eşit dağılmıştır.

Katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımları ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımı

İl	N	Yüzde	Birikimli Yüzde
İstanbul	195	31.70	31.70
Ankara	38	6.20	37.90
İzmir	16	2.60	40.50
Diyarbakır	14	2.30	42.80
Şanlıurfa	13	2.10	44.90
Gaziantep	12	1.90	46.80
Muğla	12	1.90	48.70
Adana	11	1.80	50.50
Diğer	305	49.50	100.00
Toplam	616	100.00	

Katılımcıların görev yaptıkları illere göre dağılımları incelendiğinde ise 79 farklı ilden katılım sağlandığı; en çok katılımın İstanbul'dan (f = 195, %31.7), daha sonra sırasıyla Ankara (f = 38, %6.2), İzmir (f = 16, %2.6), Diyarbakır (f = 14, %2.3) ve Şanlıurfa (f = 13, %2.1)'dan gerçekleştiği görülmektedir. Ankara, İstanbul ve Muğla yerel toplantılarına ek olarak tüm Türkiye'den katılımı olan Erzurum eğitimi belki de bölge dağılımındaki yanlılığı açıklayabilmektedir.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımı

Branş	n	Yüzde	Birikimli Yüzde
Sınıf	114	18.50	18.50
Görsel sanatlar	70	11.40	29.90
Sosyal bilgiler	67	10.90	40.80
Tarih	63	10.20	51.00
Diğer	302	49.00	100.00
Toplam	616	100.00	

Kırk sekiz farklı branştan katılım sağlayan öğretmenlerin 114'ü (%18.5) sınıf öğretmeni, 70'i (%11.4) görsel sanatlar, 67'si (%10.9) sosyal bilgiler ve 63'ü (%10.2) tarih öğretmenidir. Geriye kalan 302 öğretmen ise 44 farklı branşta görev yapmaktadır. Sınıf öğretmeni ve görsel sanatlar öğretmeni ağırlıklı olmakla birlikte diğer kategorisinde ki yığılmadan da anlaşılacağı üzere her branşın ilgi konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

BULGULAR

Öğretmenlerin, verilen eğitime gelmeden önce müze eğitimi amaçlı kullandıkları yöntem ve tekniklerin ne olduğuna yönelik soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, yanıtların 22 farklı yöntem ve teknik altında toplanabileceği görülmüştür. Bu yöntem ve teknikler Tablo 4'te paylaşılmaktadır.

Tablo 4.

Eğitim öncesi müze eğitimi için kullanılan yöntem ve teknikler

Yöntem ve Teknik	f
Müze gezisi (eğitim etkinliği yok - salt bilgilendirme)	190
Sınıfta anlatım	128
Soru-cevap yöntemi	107
Yaratıcı Drama	95
Hiçbir etkinlik yapmadım, müze eğitimi hakkında bilgim yoktu	75
Müze hakkında sunum ve video gösterimi	72
Sanal ortam ve sanal müzede gezinti	71
Görsel Sanat Çalışmaları	60
Ödev – araştırma	54
Tartışma/ Sohbet	43
Arabul	26
Broşür, doküman vb. kullanımı	25
Beyin Fırtınası	23
Değerlendirme raporu hazırlama	16
Sınıfta müze oluşturma	13
Bilgi kartları	12
Yaratıcı Yazma	12
Kitap okuma	11
Resim-fotoğraf sergisi açmak	9
Çalışma sayfası/ kartlar vb. materyal	8
Müzede atölye çalışması	4
Obje kodlama	2

Öğretmenlerin müze eğitimine katılmadan önce kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde, müze eğitimi amacıyla çoğunlukla müze gezisi (f =190) yapıldığı görülmektedir. Bunun dışında sınıfta anlatım (f = 128), soru-cevap yöntemi (f =107) ve yaratıcı dramadan (f=95) yararlanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bölümünün (f=75) hiçbir müze eğitimi çalışması gerçekleştirilmediği görülmektedir.

Müze eğitimine katılmadan önce öğretmenlerin sadece müze ziyaretini etkinlik olarak değerlendirdikleri ya da müzede uyulması gereke kuralları öğrenmeyi etkinlik olarak kabul ettikleri görülmektedir. Bir öğretmenin kullandığı *"Müzede en sık uyguladığım etkinlik müzede uyulması gereken kuralları belirlemek ve uygulatmaktı. (A.G.)"* ifadesi çarpıcıdır.

Bir başka öğretmen ise yaptıkları müze gezileriyle alakalı olarak şu ifadeyi kullanmıştır:

"Bu eğitime gelmeden önce müzeyi eğitim amaçlı kullanmadım. Müze gezilerimiz uzaktan vitrinlere bakmak ve dokunmamaktan ibaretti. Katı müze görevlilerinin "çok gürültü var hocam, çocuklar sessiz olsunlar" uyarılarıyla karşılaşıyorduk." (F.T.).

Öğretmenlerin müze eğitimine katılmadan önce kullandığı yöntem ve teknikler incelendiğinde daha önce gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin şu ifadeler dikkat çekmektedir:

"Müzebüs uygulamasından faydalandım. Kanada'da yaşayan bir arkadaşıma skype'dan bağlandım ve sınıfıma en büyük dinozor fosili TREX i gösterme şansım oldu". (E.P.).

"Önce objeleri kodlatıp, sonrasında sınıf ortamında kodladıkları objeleri anlattırıyordum". (O.B.).

"Okulumuzda ya da sınıfımızda aydınlatma araçları müzesi, kıyafet müzesi, ses sistemleri müzesi vb. oluşturmuştuk". (K.E).

"Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras temasının olması beni motive etti ve öğrencilerimin ders sonunda "Kültürel mirası koruma ekibi" (A.C.).

"Bulunduğum bölgede müze olmadığı için kendi gezilerimi öğrencilere aktarıyordum, onlardan sözlü tarih çalışmaları yapmalarını istiyor derlenen bilgileri paylaşıyordum". (F.S.)

Öğretmenlerin, verilen eğitim boyunca geçirdikleri müze eğitimi deneyimleri hakkındaki görüşleri 12 farklı tema altında toplanmıştır. Bu temalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Eğitim sırasındaki deneyim ve görüşler

Deneyim	f
Müze eğitiminin yöntem ve tekniklerini öğrendim	168
Müze eğitimi aşamaları atlanmadan gerçekleştirilmeli: müze öncesi, müze, müze sonrası	73
Müzeye ilişkin yaklaşımım/ algım değişti	68
Müzenin yaparak yaşayarak öğrenmenin en etkili mekanlardan biri olduğunu öğrendim	67
Müze eğitimi disiplinlerarası/ çok yönlü bir çalışma alanı	44
Müze eğitiminin nesnelerin ayrıntılı bilgilerini öğretmek için uygun bir araç	36
Daha önce müzelere yaptığımız gezilerin müze eğitimi olmadığını öğrendim	36
Müze eğitimi etkileşimli olmalı	31
Yaratıcı dramayı müze eğitiminde kullanmanın önemi	28
Öğretmenin müze eğitiminde nasıl bir rehber olabileceği	27
Müze eğitiminde farklı kurumlarla iş birliği yapmak gerektiğini öğrendim	18
Bu eğitim daha fazla kişiye ulaştırılmalı	12

Eğitimde, öğretmenlerin en çok müze eğitiminin yöntem ve tekniklerini öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir (f = 168). Öğretmenlerin müze eğitiminin aşamalarını eksiksiz biçimde yerine getirmeleri gerektiğini öğrendikleri (f = 73) anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitimlerin, öğretmenlerin müzeye ilişkin algı ve yaklaşımlarının değiştirmede rol oynadığı (f = 68) yönünde de yanıtlar verilmiştir. Müzenin yaparak ve yaşayarak öğrenme için en uygun mekanlardan biri olduğu anlaşılmış (f = 67) ve müze eğitiminin disiplinlerarası çalışma gerektiren bir alan olduğunun kavrandığı da görülmüştür (f = 44).

"Müzelerin eğitim sürecinde ne kadar önemli bir materyal olduğunu öğrendim". (M.E.Ç.)

"Müze eğitiminin hemen her derse uyarlanabileceğini görmek beni şaşırttı". (M.Ö.)

"Müzenin tüm yaş gruplarına uygun bir öğrenme alanı olduğunu fark ettim". (Ş.V.)

"Eğitim sürecinde müzenin bir okul olduğunu ve öğrenmenin müzeye gitmeden başladığını, müzede de devam ettiğini ve müzeden sonra da devam edeceğini anladım. Müze, çok yönlü bir öğrenme alanının diğer adı oldu benim için". (O.K.)

"Birçok dersi, birçok kazanımı müze sayesinde öğretebileceğimi öğrendim". (S.T.)

"Okulumda bir okul müzesi kurabileceğimi ve bu müzede çocuklar ve aileleri için etkinlikler planlayabileceğimi biliyorum". (Ş.T.)

Bütün bulgulardan da anlaşılacağı gibi eğitim öncesinde kimi farkındalıkları olmasına rağmen öğretmenler müzeyi davranışçı yaklaşım çerçevesinde ve öğrenme amaçlarında uzak soğuk kültürlenme etkinliği olarak

kullandıkları görülmektedir. Bilginin yapılanması ve eğlenerek etkinlik temelli öğrenme deneyimi ise eğitimin sonu ile ilgili verdikleri cevaplarda belirgin bicinde görülmektedir.

Günümüz pandemi dönemi eğitimde değişim anlayışına uyumlanması fırsat sağlayan yöntemlerden biri olan müze eğitimi temelini keşif yolu ile öğrenmeye dayandıran yapılandırmacı yaklaşımı benimsemektedir. Bu tür bir deneyimi kendisi de öğrenerek ve eğlenerek yapan öğretmen ise kendi öğrencileri için yeni planlarla eğitinden ayrılmaktadırlar. İleride yeni teknoloji yöntemleri ile tekrar gözden geçirilecek müze eğitimi online formları ile birlikte müze eğitimi yaklaşımlarının da gözden geçirilmesi gerekecektir.

Kaynaklar

Falk, J. H. (1999). Museums as institutions for personal learning. Daedalus, 128(3), 259– 275.

Falk, J. H., Scott, C., Dierking, L. D., Rennie, L., & Cohen-Jones, M. (2006). Interactives and visitor learning. Curator, 47, 171– 198.

Hein, G. E. (1998). Learning in the museum. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1992). Museums and the shaping of knowledge. London: Routledge

İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., Karadeniz, C. Bıkmaz F., TezcanAkmehmet K., Doğan D., Çiğdem H. Sebla Kut.(2019) Müze Eğitimi.MEB

İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., Karadeniz, C. Bıkmaz F., Tezcan Akmehmet K., Doğan D., Çiğdem H. Sebla Kut.(2019) Etkinlik Kitabı .MEB

İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., & Karadeniz, C. (2011). Müze eğitimi etkinlik kitabı. UNICEF,http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/t/etkinlikpaketi.pdf sayfasından erişilmiştir.

İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., & Karadeniz, C. (2011). Müze eğitim modülü. BM, KTB, AÜ, UNICEF, SHÇEK ortak projesi. Ankara: UNICEF.

Okvuran, A., İlhan, A., Artar, M., & Karadeniz, C. (13-17 Haziran 2010). Experiences in Education: Museum education and friendship train project. EDULEARN Conference. Barcelona, Spain.

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Anlayış Çerçevesinde 2005'den Günümüze Dönüşümü/Değişimi: "Uzlaşma mı, Geriye Dönüş mü?"

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

ykabapinar@marmara.edu.tr

Barış KALENDER

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

bariskalender27@gmail.com

Kevser URFALIOĞLU

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

kevserurfalioglu@gmail.com

GİRİŞ

Bugünün eğitim dünyasında her geçen gün bilginin hapsolduğu fiziksel alanın duvarları öğrenenler tarafından tek tek yıkılmakta ve bilgi yeniden inşa edilmektedir. Bilginin keşfedilmeyi bekleyen ve bireyler arasında değişim göstermeyen nesnel yapısı reddedilmektedir. Bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığı, ortaya çıkarılmak yerine bireyin zihninde yapılandırıldığı paradigma yapılandırmacı anlayış olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışını içselleştirip uygulayabilmek ve bu anlayışa sahip bireyler yetiştirebilmek için ülkemizde 2005 yılından bu yana etkin olan öğrenme anlayışı ve buna bağlı olarak öğretim programları yeniden inşa edilmiştir. Bu çerçevede öğrenme anlayışının değişimi sonucu içeriği en çok etkilenen öğretim araçlarının başında ders kitapları gelmektedir (Güven 2011; Kabapınar, 2019). Ders kitaplarının öğretim programlarında belirtilen kazanımları, bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıracak nitelikte olma gerekliliği (Ünsal ve Güneş, 2003); ve ders kitaplarının hem eğitimin amaçlarını gerçekleştiren hem de öğrencilerin öğrenmelerine kaynaklık eden araçlar olması (Şahin, 2012) yönü ile öğretim programlarındaki değişimlere paralel olarak yeni bir form alması doğal bir sonuçtur. Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve buna bağlı olarak Hayat Bilgisi ders kitapları da bu değişimden nasibini almıştır. 2005 yılında öğrenme anlayışımızda gerçekleşen köklü reformun akabinde Hayat Bilgisi ders kitaplarında yazılı ve görsel bilginin sunumu, etkinliklerin içeriği ve niteliği değişmiştir (Kabapınar,2019). 2005 yılından 2018 yılına kadar aynı Hayat Bilgisi Öğretim Programı kullanılmış, 2018 yılında ise Hayat Bilgisi Öğretim Programı yeniden revize edilmiş ve buna bağlı olarak ders kitaplarının içerikleri güncellenmiştir. 2005 yılı öğretim programlarında, ana öğrenme anlayışı olarak yapılandırmacılığın merkeze alındığı net bir şekilde ifade edilmiştir. Buna karşılık 2018 yılı öğretim programında referans olarak verilen temel bir öğrenme anlayışı yoktur; program ve ders kitabı bu anlamda eklektik bir özellik taşımaktadır. Dolayısıyla bir öğretim programının en somut hali olan ders kitaplarına yansıyan örneklerin bu noktada fikir vereceği düşünülmektedir.

2005 ve 2018 programlarına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitaplarını incelemeden önce 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitaplarının özelliklerini hatırlamakta fayda olacaktır. 1998 öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarında amaç öğrencide istendik davranışlar oluşturmaktır, vatandaşlık aktarımı önemlidir, bireyden ziyade toplumu merkeze alan bir yapısı vardır bu

doğrultuda kitap, birbiri ile benzeşen tek tipleşen toplumsal bir örüntü oluşturmayı hedefler. Kitapta öğrencilere sunulan ortamlar gerçek yaşamdan uzak idealleştirilmiş laboratuvar ortamlarıdır. Ders kitabında bulunan kişilerin tamamı ödevlerini düzenli yapan, arkadaşları ile dalga geçmeyen, asla yalan söylemeyen, kuralların tamamına uyan, aşı olmaktan korkmayan aktörlerdir. Kitap nasihatlar ve öğütler içeren "Doğru Davranış El Kitabı" niteliğinde bir kitaptır. Cümlelerin çoğu yapısal olarak gereklilik kipi "-meliyiz, -malıyız" ile kurulmuştur. Konular ünite sistemi ile işlenmiştir. Bu bağlamda 1998 programının somut halini inceleyebilmek adına aşağıda görsel örnekler sunulmuştur.

Örnek 1. 1998 yılı Hayat Bilgisi ders kitabından kesitler.



Taşıtlara sırayla binmeliyiz. Hareket hâlindeki taşıtlara binmemeli ve hareket hâlindeki taşıtlardan inmemeliyiz. Taşıtların penceresinden elimizi, başımızı çıkarmamalıyız. Taşıtların arkasına asılmamalıyız. Duran taşıtların önünden ya da arkasından yola çıkmamalıyız.



a. Kendimize Karşı

Düşüncelerimizi çekinmeden söylemeliyiz. Kendimize güvenmeliyiz. Eleştirilere açık olmalıyız. Başkalarını rahatsız edici eleştiriler yapmamalıyız.

Herkesin düşüncesinin ve yeteneğinin farklı olabileceğini bilmeliyiz. Farklı düşüncelere saygılı olmalıyız.

Derslerimize düzenli çalışmalıyız. Beslenmemize ve sağlığımıza özen göstermeliyiz.

b. Arkadaşlarımıza Karşı

Okulda ve okul dışında arkadaşlarımıza karşı sorumluluklarımız vardır. Oyun oynarken, birlikte çalışırken birbirlerimize saygılı olmalıyız. Oyunu kurallarına uygun oynamalıyız. Grup çalışmalarında, görevimizi yerine getirmeliyiz. Konuşan arkadaşımızı dinlemeliyiz. Sınıfta söz almadan konuşmamalıyız. Arkadaşlarımızı üzmemeliyiz.







Soğuk mevsimlerde ise vücudumuzu sıcak tutacak kalın ve yünlü giysiler giymeliyiz. Soğuk havalarda ince giysiler giyersek üşütüp hasta olabiliriz.

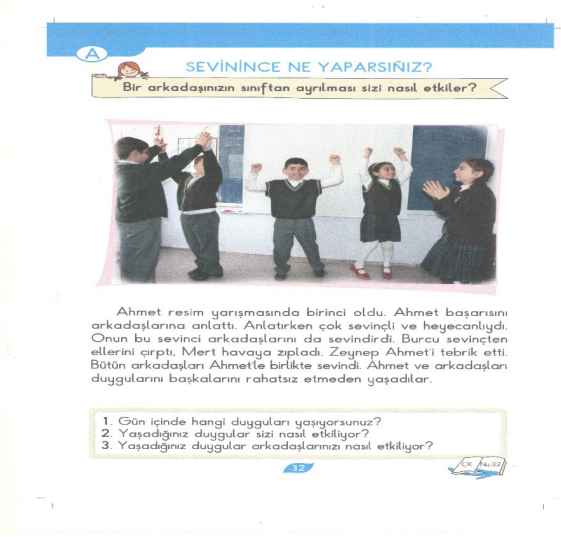
Hastalıklara yakalanmamak için zamanında aşı olmalıyız. Aşı olmaktan kaçmamalıyız.

2005 öğretim programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları ise davranışçı öğrenme kuramı yerine yapılandırmacı öğrenme kuramını temele almıştır. Kitapta gerçek hayat problemlerine, çelişkilere, zıtlıklara yer verildiği görülmektedir. Gerçek hayat problemleri gazete haberleri, örnek olaylar, öyküler aracılığı ile sınıf ortamına taşınmaktadır. Yazılı bilgi daha az kullanılıp zengin görsel kullanımı tercih edilmiştir. Öğrencilerin birey olarak kendisini ve farklılıklarını, düşüncelerini, duygularını ve değer yargılarını tanımasına yardımcı olacak kazanımlar mevcuttur. Bu yönü ile 2005 Hayat Bilgisi ders kitabı için 'kişisel gelişim kitabı' özellikleri taşımaktadır denilebilir. Soyut öğütler yerine somut örnekler ile "çocuğa görelik" ilkesi aktif tutulmaya özen gösterilmiştir. Konular tema yaklaşımı ile ele alınmaktadır. Bu bağlamda 2005 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabını somut olarak inceleyebilmek için aşağıdaki örnekler sunulmuştur.

Örnek 2. 2005 yılı Hayat Bilgisi ders kitabından kesitler.









2018 öğretim programına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitabında net bir öğrenme anlayışı belirtilmemiştir. Öğrenme anlayışı ile ilgili fikir sahibi olabilmek için kitapta yer alan metinler, görseller, etkinlikler incelenerek fikir sahibi olunabileceği düşünülmektedir. Görseller resimleme ile çocuğun yaş düzeyine indirilmiştir. Bazı konular örnek olaylarla sınıf ortamına taşınmıştır bu yönü ile bizlere yapılandırmacı yaklaşımı hatırlatırken; yazılı bilginin sunumu esnasında yer yer kullanılan gereklilik kipi "-meliyiz, -malıyız" ile de davranışçı kuramı anımsatmaktadır. Kitapta yer alan konular tekrar ünite yaklaşımı ile işlenmeye başlanmıştır. Kitaptaki mevcut yaklaşımı daha somut anlayabilmek için aşağıda örnekler sunulmuştur.



Bu araştırma kapsamında 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitapları örnekleri sınıf öğretmenlerine sunularak; öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik bakış açıları ile incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin ders kitaplarının nasıl bir öğrenme ve öğretme anlayışına hizmet ettiği hakkında yorum yapma fırsatı tanıması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

2.1.Araştırma Deseni

Bu çalışmada, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitaplarının yapılandırmacı anlayış içerisinde geçirdiği dönüşüme ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu açıdan çalışma durum çalışması deseninde yürütülmüştür.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep İli Şehitkâmil ve Şahinbey İlçelerinde bulunan 4 devlet okulundaki 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, "amaçlı örnekleme yöntemleri"nden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kapsamında belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve bu durum araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da araştırmacılar veri toplayabileceği dört okul belirleyip 17 öğretmen ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Katılımcıların demografik bilgilerini içeren bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı bilgileri

Katılımcılar	**Frekans**
Cinsiyet	
Kadın	9
Erkek	10
Okulun Bulunduğu Yer	
Şehir Merkezi	12
Köy	7
Kıdem Yılı	
0-5 yıl	2
6-10 yıl	3
11-15 yıl	3
16-20 yıl	2
21-25 yıl	6
26 yıl ve üzeri	1
Toplam	17

2.3.Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitaplarının yapılandırmacı anlayış içerisinde geçirdiği dönüşüme ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarabilmek için belirtilen adımlar izlenmiştir. Öncelikli olarak 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış ve devlet okullarında kullanılmış/kullanılmakta olan ders kitapları araştırma amacı doğrultusunda belirlenmiştir. Dokuman analizi yoluyla ders kitapları incelenmiş ve örnek içerikler belirlenmiştir. Belirlenen örnek içeriklerin her iki program için de paralel konular olmasına dikkat edilmiştir. Bir sonraki aşamada, katılımcıların 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarından öğrenme ve öğretme anlayışlarına uygun olarak hangisini tercih ettiğini ve hangi ders kitabını daha nitelikli bulunduğunu sergileyen açık uçlu bir anket kullanılmıştır. Anketin analizi sonrası 2005 öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitabını tercih eden, 2018 programına göre hazırlanmış ders kitabını tercih eden ve kararsız olan öğretmenler tespit edilmiştir. Son olarak, elde edilen veriler doğrultusunda konuyu daha detaylı araştırmak ve anlaşılmayan noktaları gidermek adına katılımcı öğretmenlerden her bir grubu temsil eden (2005, 2018 ve kararsız) 3'ü ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. (Korona döneminde okulların kapanmasından mütevellit görüşme için hedeflenenden daha az sayıda öğretmene ulaşılmıştır.)

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile verilerden elde edilen çevreyi kategorilerle ilişkilendirerek, sonuçların çıkarımsal niteliğini arttırmak (Downe – Wamboldt, 1992) ve elde edilen verileri anlamlı olarak açıklayabilecek örüntü ve temalara ulaşmak amaçlanmaktadır (Patton, 2002). Ankette bulunan her bir soru için öncelikle kodlamalar yapılmış, ortaya çıkarılan kodlar düzenlenmiş ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlama işleminde katılımcıların görüşme formları sıra numarasına göre adlandırılmış ve Ö1, Ö2 gibi adlandırmalar kullanılmıştır. Görüşmeden yapılan alıntılar da anketteki düşünceleri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için dört kavram kullanılır. Bunlar; ***inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir*** (Lincoln ve Guba, 1985). ***İnandırıcılığı*** sağlayabilmek için bu

araştırmada; katılımcılar hakkında bilgiler verilmiş, alanda uzman bir öğretim üyesine sunulmuş ve önerileri doğrultusunda düzenlemelere gidilmiş ve araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların teyidi alınmıştır. ***Aktarılabilirlik*** adına araştırma süreci detaylı şekilde sunulmuş olup bununla beraber bulguların sunumunda ortaya çıkan kodları temsilen katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın ***tutarlılığını*** sağlamak için kodlayıcı ya da araştırmacı güvenirliğine gidilmiştir. Bunun için her iki araştırmacı verileri bağımsız olarak kodlamış ve daha sonra karşılaştırmışlardır. Araştırmanın ***teyit edilebilirliğini*** sağlamak için yorumlanan kodlar altında katılımcıların doğrudan alıntıları sunularak okuyucuların bu durumu karşılaştırma imkanı verilmiştir.

Araştırma Süreci- İşlem Akışı

Araştırma süreci; ***veri toplama süreci öncesi, veri toplama süreci*** ve ***veri toplama süreci sonrası*** olmak üzere üç ana başlıkta ilerlemiştir. Bu basamakların detayları şöyledir:

1. **Veri Toplama Süreci Öncesi**
   - Araştırma kapsamına alınacak 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarının belirlenmesi,
   - Belirlenen ders kitapları arasından aynı kazanıma uygun konuların/içeriklerin belirlenmesi,
   - Uzman görüşü alınması,

   Açık uçlu anketin oluşturulması,
2. **Veri Toplama Süreci**
   - Her iki kitaptan aynı kazanıma uygun olarak hazırlanmış dörder konu/ içerik etkinlikleri ile beraber katılımcı sayısınca çoğaltılmıştır.
   - Çoğaltılan ders kitabı örnekleri katılımcılara incelemeleri için sunulmuştur.
   - Öğretmenlere ders kitabı incelemeleri akabinde görüşlerini bildirmeleri için hazırlanmış olan açık uçlu anket verilmiştir.
3. **Veri Toplama Süreci Sonrası**
   - Açık uçlu anketler toplanmıştır ve içerik analizi ile çözümlenmiştir,
   - Katılımcıların hangi programın ders kitabına yatkın olduğunun tespiti için anketlerin genel analizi,
   - Analizlerin kodlayıcı güvenirliği açısından karşılaştırılması ve uyuşmazlıkların giderilmesi,
   - Elde edilen cevaplar doğrultusunda 2005, 2018 ve her iki ders kitabını da beğendiğini belirten öğretmenler arasından birer öğretmenle daha detaylı görüşmeler yapılmıştır.
   - Elde edilen tüm verilerin bütüncül olarak analiz edilmesi
   - Sonuçların raporlanması.

BULGULAR

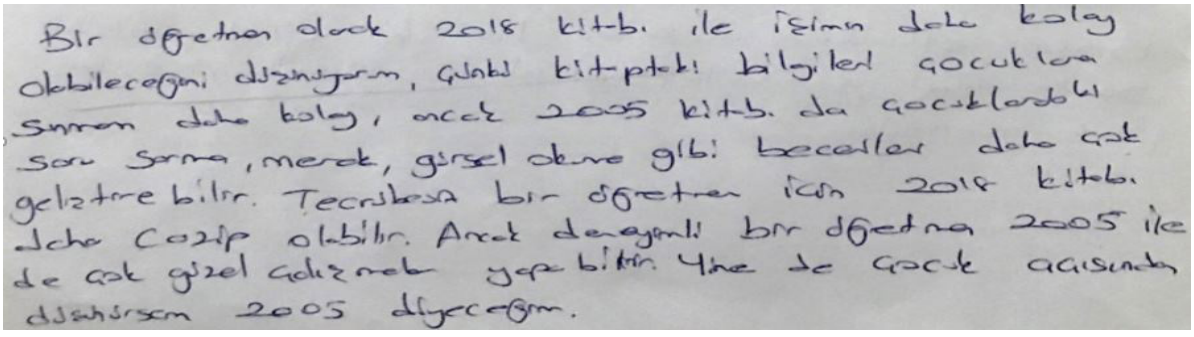
Araştırma Sorusu: Sınıf öğretmenleri 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarından hangisini öğrenme ve öğretme anlayışına uygun bulmaktadır ve bu kitapları tercih etme/etmeme sebepleri nelerdir?

Ders kitabı incelemeleri sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışına uygun olarak tercih ettikleri kitaba yönelik cevapları incelendiğinde, 2005 ve 2018 ders kitaplarına yönelik değerlendirmeler hem yıllara göre ayrılmış hem de 2005 ve 2018'in beraber değerlendirildikleri durumlar için de ayrı bir kategori oluşturulmuştur. Buradaki yanıtlar da tercih ederim tercih etmem kategorisi altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışına uygun olarak tercih ettikleri kitaplara ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenme Anlayışına Uygun Olarak Tercih Ettikleri Kitaplara İlişkin Bulgular

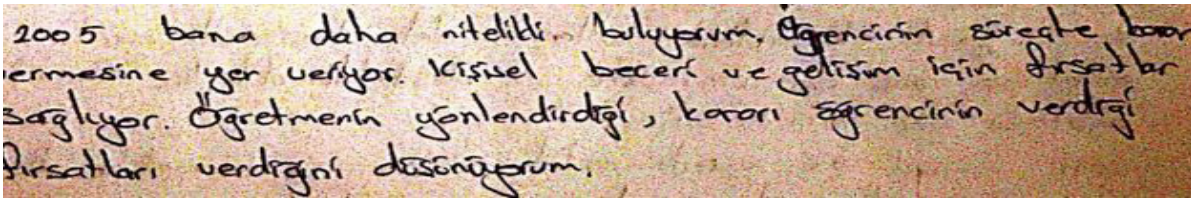
Olumlu/ Olumsuz	Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme Anlayışına Uygun Olarak Tercih Ettikleri Kitaplara İlişkin	Frekans
2005 +	Çünkü çocuklarda düşünme becerilerini geliştirir	4
	Çünkü tecrübeli öğretmen zengin çalışmalar hazırlar	1
	Ama görsellik bu kadar ön planda olmamalı	1
	Ama bilgiyi öğrenciye keşfettirmesi güzel	1
	Toplam	7
2005-	Çünkü sade, yazılı bilgi yetersiz, özet bilgi yok	3
	Ama içerik zenginleştirilmeli.	2
	Toplam	5
2018+	Çünkü öğretmenin işini kolaylaştırır	1
	Çünkü görseller ve sunum hayata yakın	1
	Çünkü derse katılım fazla olur	1
	Çünkü öğrenci düzeyine uygun	1
	Ama daha çok görsel verilmeli	3
	Ama etkinlik artırılmalı	2
	Ama içerik azaltılmalı	2
	Toplam	11
2018-	Çünkü görseller işlevsiz	1
	Çünkü bilgi hazır olarak sunulmuş	1
	Toplam	2
2005 ve 2018-	Çünkü yetersiz	3
	Çünkü hayatilik ilkesinden uzak	1
	Toplam	4

Yazılı mülakattan ve görüşmeden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenler öğrenmeye bakış açılarına uygun olarak farklı ders kitaplarını tercih etmişlerdir. Bu tercihler doğrultusunda 3 tip öğretmen çıkmıştır. Birisi 2005 ders kitabını tercih edenler; ikincisi, 2018 ders kitabını tercih edenler, üçüncüsü ise iki


Bir öğretmen olarak 2018 kitabı ile işimin daha kolay olabileceğini düşünüyorum, Güncel kitaptaki bilgiler çocuklara sunmam daha kolay, ancak 2005 kitabı da çocuklardaki soru sorma, merak, görsel okuma gibi becerileri daha çok geliştirebilir. Tecrübesiz bir öğretmen için 2018 kitabı daha cazip olabilir. Ancak deneyimli bir öğretmen 2005 ile de çok güzel çalışmalar yapabilir. Yine de çocuk açısından düşünürsem 2005 diyeceğim.

Ö2 kodlu öğretmenin yanıtından yola çıkarak bir öğretmen olarak 2005 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabının yazılı bilgi açısından yetersiz bulunması eleştirisine katılmadığı aksine öğretmenin sınıf içi etkinlikler ile öğrencilerde birçok beceriyi (soru sorma, merak, görsel okuma vb.) ortaya çıkarabileceğini ifade ettiği görülmektedir.

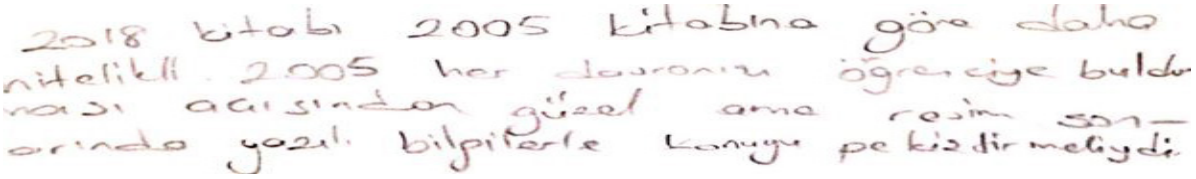
Ö16:


2005 bana daha nitelikli bulduğum, öğrencinin süreçte karar vermesine yer veriyor. Kişisel beceri ve gelişim için fırsatlar sağlıyor. Öğretmenin yönlendirdiği, kararı öğrencinin verdiği fırsatları verdiğini düşünüyorum.

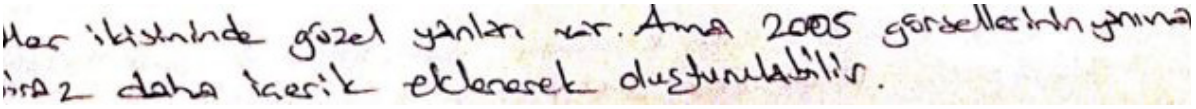
Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmenlerin 2005 kitabının öğrencide soru sorma, merak uyandırma, görsel okuma, karar verme vb. kişisel beceri gelişimini sağlama açısından daha nitelikli bulduklarını belirtmişlerdir.

- 2005 ders kitabının öğrenme ve öğretme anlayışına uygun olarak tercih edilmemesine ilişkin bulgular

Ö6:


2018 kitabı 2005 kitabına göre daha nitelikli. 2005 her dersinin öğrenciye bulduğu açısından güzel ama resim sonlarında yazılı bilgilerle konuyu pekiştirmeliydi.

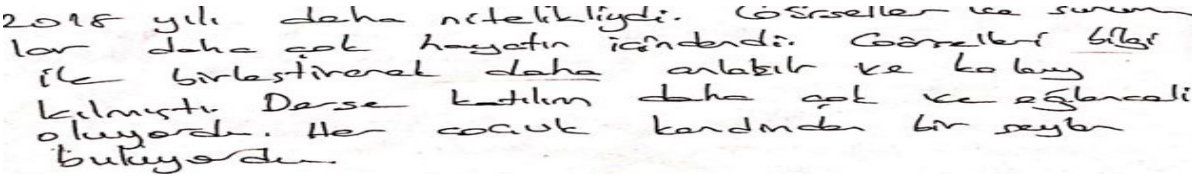
Ö12:

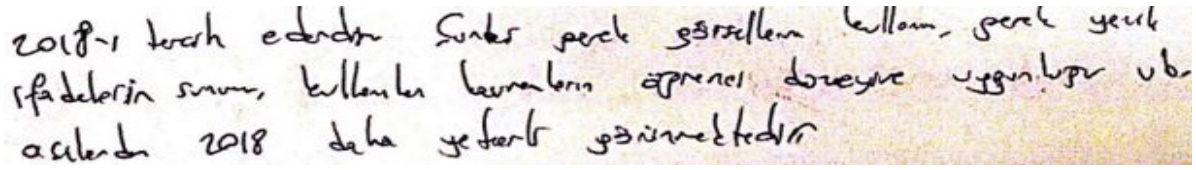

Her iki kitabında güzel yanları var. Ama 2005 görsellerinin yanına bir 2 daha resim eklenerek düşünülebilir.

2005 ders kitaplarını öğrenme ve öğretme anlayışına uygun bulmayarak tercih etmeyen öğretmenler, 2005 ders kitaplarındaki yazılı bilgiyi eksik bulmuşlardır. Kabapınar ve Akbal (2010, ss. 95-122) "Sınıf Öğretmenlerinin 1998 ve 2004 Yılı İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Değerlendirmeleri" isimli makalelerinde 2005 öğretim programının üzerinden uzun bir zaman geçmiş olmasına rağmen hala programın felsefesini anlayamamış öğretmenlerin varlığından söz etmektedirler. Bu araştırmada da bazı öğretmenlerimiz davranışçı geleneğin aktarımı ile yazılı bilginin olmaması durumunu öğrenci ve öğretmen açısından olumsuz olarak değerlendirebilmektedir.

- 2018 ders kitabının öğrenme ve öğretme anlayışına uygun olarak tercih edilmesine ilişkin bulgular

Ö3:

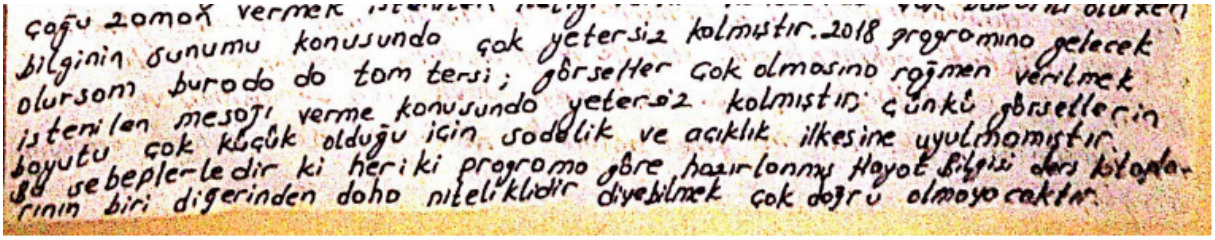

2018 yılı daha nitelikliydi. Görseller ve sunumlar daha çok hayatın içindeydi. Görseller bilgi ile birleştirerek daha anlaşılır ve konu kalıcıydı. Ders katılım daha çok ve eğlenceli oluyordu. Her çocuk kendinden bir şeyler bulduyordu.


2018'i tercih ederdim. Çünkü gerçek görseller kullanılmış, gerçek yerler ifadelerin sunumu, kullanılan kavramların öğrenci düzeyine uygunluğu vb. açılardan 2018 daha yeterli görünmektedir.

2018 ders kitabını tercih eden öğretmenler, 2018 ders kitabını görsellerin niteliği, yazılı bilginin sunum şekli ve öğrenciye uygunluğu açısından daha tercih edilebilir buldukları ifade edilebilir.

2018 ders kitabının öğrenme ve öğretme anlayışına uygun olarak tercih edilmemesine ilişkin bulgular

Ö10:



2018 ders kitabını tercih etmeyen öğretmenler, 2018 ders kitabının görsellerin ve yazılı bilginin işlevsiz olması, yetersiz olması açısından tercih edilemez bulmuşlardır. Açık uçlu anketler sonucunda ortaya üç tür öğretmen tipi çıkmıştır (2005'i benimseyen, 2018'i benimseyen ve her ikisini de beğenen ya da beğenmeyen). Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, 2005'i benimseyen öğretmenlerin 2005 ders kitabı için olumlu, 2018 ders kitabı için olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. 2018'i benimseyenler ise 2018 ders kitabı için olumlu, 2005 ders kitabı için olumsuz görüş bildirmişlerdir. Her ikisini beğenen öğretmen tipi ise her ders kitabından bazı yerleri beğenmiş, bazı yerleri eksik bulmuştur. Fakat hiçbirini reddetmemiştir. Anket sorularına cevap veren öğretmenler arasından bu üç tip öğretmen türünü temsil edecek birer öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler yukarıdaki bulguları destekler niteliktedir. 2005 ders kitabını savunan Ö15:

"2005 ders kitabı kısa ve öz anlatımıyla sorgulama becerisini geliştirir. Bu becerisi gelişen öğrencinin merak duygusu fazlasıyla artar ve bu da derste istendik bir durum ortaya çıkarır. Öğrenen daha aktif olduğu için süreç etkin bir şekilde devam eder. Öğrenen edindiği bilgi ve becerilerle davranışları arasında bütünlük sağlar."

2005 ders kitabını benimseyen öğretmenlerden elde edilen mülakat sonuçları ile görüşme yapılan Ö15'in öğrenme ve öğretme anlayışı açısından ifade ettikleri arasında bir ilişki olduğu görülebilmektedir. Elde edilen verilerde öğretmenlerin 2005 ders kitabının öğrencide merak, sorgulama, düşünme, beceri kazanma ve bu becerileri hayata geçirme gibi beceri ve perspektif kazanımı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öte yandan 2018 ders kitabını benimseyen Ö17 ile yapılan görüşmede ise öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

"İncelediğim örnek bazında düşünüldüğünde çocuklarda kişisel bakım, gözlem, iletişim, kaynakların kullanımı, sağlığını koruma, özyönetim, sorun çözme, kendini tanıma gibi becerilerin gelişimine yardımcı olacağı söylenebilir. Kitapta aynı zamanda çocukların empati kurmasını sağlayan sorulara da yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılan sorulara bakıldığında çocukların daha çok kendi yaşantılarından örnekleri ifade edebileceği sorular yer almaktadır. Araştırma sorularına hemen hemen hiç yer verilmemiş."

2018 ders kitabını benimseyen öğretmenlerden elde edilen mülakat sonuçları, bu ders kitabındaki görsellerin büyük ve yazılı bilginin yeterli olmasının elde edilecek bilgiye yönelik bütüncül bir bakış açısı kazanma fırsatı sunduğu ifade edilmiştir. Yapılan görüşmede ise Ö17 2018 ders kitabının öğrenciye birçok beceri gelişiminde yardımcı olacağını ifade etmiştir. Ancak öğrencide araştırma becerisinin geliştirici soru ve durumların olmadığını dile getirmiştir. Son olarak her iki ders kitabını beğenen Ö9'un bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Çocuklarda doğru davranışlar kazandırmak istiyorsak 2005 deki doğru ve yanlış davranışımız neler gibi tanımlar yaptırma yerine net ve kesin ifadelerle doğru davranışlar görsellerle desteklenerek doğru davranışların önemi ve gerekliliği üzerine durulabilir. Kavram haritaları, doğru yanlış sorular ve tanımsal ifadelerle çoktan seçmeli sorularla desteklenebilir."

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenin 2005 ders kitabını bazı açılardan beğenmediği ancak buna karşılık 2018 ders kitabındaki bu kısımları beğendiği ifade edilmiştir. Yine aynı öğretmen:

"Bakış açılarını geliştirmek için bildiklerinin doğru mu yanlış mı olduğunu kestirebilmesi için 2005'teki görseller kullanılarak resim üzerindeki konuşmaları daha fazla yaptırarak kesin ifadeler ve tanımlar kullanmalıyız."

Yukarıdaki ifadelerine bakıldığında Ö9'un bazı açılardan 2005 ders kitabını beğendiği ifade edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ders kitapları benimsenen öğretim programı felsefesinin vücut bulmuş halleridir. Nitekim 1998 öğretim programına göre hazırlanmış ders kitabında nasıl davranışçı kuramın parmak izlerini görüyorsak, 2005 öğretim programında da yapılandırmacı felsefenin izlerine rastlamaktayız. 2018 öğretim programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabının ise temeline tek bir felsefe veya yaklaşımı almadan karma eklektik bir yapıda olduğu bilinmektedir. Felsefenin değişimi ile birlikte kitaplarda yazılı bilginin sunumu, görsellerin nicelik ve niteliği, etkinlikler ve hatta ölçme ve değerlendirme yöntemleri de değişmektedir. Bu değişimin akabinde doğal bir sonuç olarak öğrenci ve öğretmende öğrenme ve öğretme anlayışının da değişebileceği ön görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin her iki kitaptan bölümleri inceledikten sonra kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda 2005 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabının öğrencilerde öğrenme anlayışının bir yansıması olarak; düşünme, keşfetme, sorgulama, merak gibi becerileri geliştirebileceğini; aynı zamanda öğretmenlerin ise tecrübe ölçüt alınarak zengin içerikli çalışmalar yapabileceğini, öğrenciler için öğretme sürecinde bir rehber olabileceğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, 2018 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitabının ise öğrencilerde öğrenme anlayışı bağlamında; bilginin yeterli oranda sunulmasından dolayı derse katılımın fazla olabileceği, öğrencinin düzeyine uygun bir kitap olduğu, öğretme açısından ise öğretmenin işini kolaylaştırabileceği şeklinde ifade etmektedirler. Bir grup öğretmen ise 2005 veya 2018 programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrencilerde öğrenme ve öğretme anlayışının bir sonucu olarak beceri geliştirme açısından tek başlarına yeterli olmadığını her ikisinin karışımından (örneğin 2018 kitabının görselleri işlevsiz, 2005 kitabında yazılı bilgiler çok az iki kitabın olumlu yanları tek bir kitapta toplanabilir vb.) oluşabilecek yeni bir kitabın öğrencilerde beceri geliştirebilme açısından daha yetkin olabileceğini belirtmişlerdir. Kabapınar ve Akbal (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin 1998 ve 2004 Yılı İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Değerlendirmeleri" adlı çalışmalarında, 2005 öğretim programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarında gelişebilecek öğrenci becerilerini kendini rahat ifade edebilme, özgüven sahibi olma, araştırmacı, sorgulayacı olma, özgür düşünme, yorum yapma ve yaratıcı düşünme olarak tespit etmişlerdir. Bu yönü ile iki çalışma benzerlik göstermektedir. Bunun yanında 2005 Hayat Bilgisi kitabına yönelik olumsuz anlamda yapılan öğretmen değerlendirmeleri ise doğru davranış kazandırma becerisi açısından kitabın yetersiz olduğu yönündedir. Bu yönü ile davranışçı ekol un "Doğru Davranış El Kitabı" mahiyetinde olan 1998 programına göre hazırlanmış ders kitabına bazı öğretmenlerin özlem duyduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan bir grup öğretmen ise 2018 programına göre hazırlanmış olan Hayat Bilgisi ders kitabının yazılı bilgilerin sunumu açısından zengin olması yönü ile bol görsel sunumunun birleştirilmesinden kaynaklı olarak öğrencilerde geliştirebileceği öğrenme öğretme anlayışının etkisi ile beceri ve perspektif açısından daha nitelikli olabileceğini ifade etmiştirler. Bu öğretmenlerin 1998 kitabı (yazılı bilginin çok olması) ile 2005 kitabının (görsellerin çok olması) bir karışımı olarak 2018 ders kitabını anlamlandırdıkları düşünülmektedir. Bu sebepledir ki akıllara şu soru gelmektedir 2018 ders kitabı 1998 ve 2005 Hayat Bilgisi ders kitaplarının uzlaşması sonucu ortaya çıkan bir kitap mı yoksa geriye dönüşün yansıması mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 ve 2018 ders kitaplarına yönelik gerek açık uçlu anketlere verdikleri cevaplar gerekse görüşmelerde verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışına yönelik farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Literatüre bakıldığında epistemolojik inanç olarak ifade edilen bu durum, öğretmenlerin bilgiye, bilginin yapısına ve doğruluğuna, ayrıca öğrenmenin gerçekleşme durumuna yönelik bakış açılarını kapsamaktadır (Schommer, 1990). Bilgiye ve öğrenmeye olan bu farklı bakış açıları öğretmenlerin sınıf içi rollerini etkilemektedir. Bakış açısına göre öğretmen öğrenme etkinliklerini öğretmen odaklı, geçiş ya da öğrenci odaklı olarak ele almaktadır (Luft ve Roehring, 2007). Bu çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin bazıları 2005 ders kitabını tercih etmişlerdir. 2005 ders kitabını tercih eden öğretmenler daha çok öğrenci merkezli bir bakış açısıyla bu kitabı değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan, 2018 tercih edip 2005 kitabını yetersiz bulan öğretmenlerin değerlendirmelerine bakarak daha çok geleneksel ya da geçiş düzeyinde bir öğrenme anlayışına sahip oldukları ifade edilebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen merkezli (2018'i tercih edenler) anlayışa sahip öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ve öğretmen ve öğrenci rollerini belirlemede öğretmen merkezli yaklaştığı; (2005'i tercih edenler) öğrenci merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin de sınıf içi uygulamalarında ve öğretmen ve öğrenci rollerini belirlemede öğrenci merkezli yaklaşıma sahip oldukları sonucuna varılabilir. Nitekim ilgili literatürde bu çıkarımı destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır (Granger ve diğ., 2012; Enderle ve diğ., 2014). Öğretmen merkezli anlayışa sahip öğretmenler konu ve içerik odaklı düzenlemeler yapmakta, ezbere ve kitapta anlatılanın ya da öğretmenin verdiği doğrunun tekrarlanması şeklinde öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmekte iken; öğrenci merkezli anlayışa sahip öğretmenler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrencilerin bilgiyi öznel yapılandırmasına odaklı etkinlikler gerçekleştirmektedirler.

Kaynakça

Çelikbaş, E., Gürel, F. ve Özcan, N. (2018) *Hayat bilgisi ders kitabı 3*, Ankara: MEB

Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health care for women international*, *13*(3), 313-321.

Enderle, P., Dentzau, M., Roseler, K., Southerland, S., Granger, E., Hughes, R., Golden, B. ve Saka, Y. (2014). Examining the influence of RETs on science teacher beliefs and practice. *Science Education, 98*(6), 1077-1108.

Granger E. M., Bevis T. H., Saka Y, Southerland S. A., Sampson V. ve Tate R. L. (2012) The Efficacy of student-centered instruction in supporting science learning, *Science, 338*:105–108.

Güven, A.Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 29 (11), 121-133.*

Kabapınar, Y. ve Akbal, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkindeğerlendirmeleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 10(32),95-122*

Kabapınar, Y. (2019) *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (6. Baskı). Ankara: PegemA.

Kabapınar, Y. (2019) "1998, 2005 ve 2018 öğretim programları temelinde yazılmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitaplarına bakmak", *Ders Kitabı İncelemesi* (Editör: Ö. Demirel, K. Kıroğlu), Ankara: PegemA.

Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. California: SAGE.

Luft J. A. ve Roehrig G. H. (2007) Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education, 11*(2): 38-62.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks. *Cal.: Sage Publications.*

Schommer M (1990) Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82* (3): 498-504.

Şahin, M. (2012) Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 3(12) ,129-154*

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi ders kitabının Fizik konuları yönünden incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.23(3), 115-130*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

Oyun Sinematiklerinin Çoklu Ortamla Öğrenme Kuramı Bağlamında İncelenmesi

Remzi San, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, remzisan@anadolu.edu.tr

Öz

Oyun tasarımları günümüzde, taşınabilir ve sabit bilgisayar tabanlı cihazlar aracılığı ile insanların beğenisine sunulurken yeni öğrenme mekanikleri ve yöntemlerini de bu sunu süreci içerisinde insanlara aktarmaktadır. Etkileşimli görsel ve işitsel ögeleri farklı teknik ve tasarım özellikleri ile insanın kullanımına sunan oyun tasarımcıları, tasarladıkları oyunların eğitsel aktarımını ya da öykü tasarımlarını yine oyun ortamları ile ilişkili olacak biçimde gerçekleştirmektedirler. İki ya da üç boyutlu olarak hazırlanan videolardan oluşan ve içeriğinde farklı bilgilerin etkileyici bir biçimde oyucuya aktarımını temel alan oyun sinematikleri, oyunun tasarım içeriğinden bağımsız bir biçimde çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu süreçte önemli bir olgu olarak karşımıza çıkan sorunun içeriği, oyun sinematikleri aracılığıyla aktarımı hedeflenen eğitsel içeriğin başarılı bir biçimde kullanıcıya sunulup sunulmadığı hususunda olması gerekmektedir.

Bu çalışmada, iki boyutlu bilgisayar teknolojisi ile geliştirilen Oddmar platform oyununa ait senaryonun, oyuncuya aktarımını hedef alan oyun sinematiğinin Mayer'in Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı bağlamında analizi gerçekleştirilecektir. Gerçekleştirilen bu analiz ile Türkiye pazarında hızla gelişen oyun sektöründe yer alan oyun şirketlerine, oyun sinematiği hazırlama sürecine yönelik örnek alabilecekleri bir analiz dökümü çıkarılacaktır. Bu analiz ile oyun sinematiği oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar tespit edilecektir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitsel oyunlar, Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı, Uzaktan eğitim, Tasarım, Algı.*

Abstract

While the game designs are presented to people's taste through portable and stable computer-based devices, they convey also new learning mechanics and methods to people during this presentation process. Game designers, who present interactive visual and audio elements with different technical and design features, carry out the educational transfer or story designs of the games they designed in a way that is related with game environments. The game cinematic, which consists of two or three-dimensional videos and is based on transferring the different information to the player impressively, can vary independently from the game design contents. The content of the problem that we encounter as an important fact in this process should be about whether the educational content, which is targeted to be transferred through game cinematics, is successfully presented to the user.

In this study, an analysis of the game cinematic targeting the transfer of the scenario of the Oddmar platform game developed with two-dimensional computer technology to the player will be carried out in the context of Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning. With this analysis, an analysis output that will be an example for the preparation process of game cinematics will be issued for the game companies that are in the rapidly developing game industry in Turkey's market. With this analysis, important points that should be taken into consideration during the process of creating game cinematic will be identified.

Keywords: *Educational games, Cognitive Theory of Multimedia Learning, Distance Learning, Design, Perception.*

Giriş

Oyun, insan yaşamının öğrenme sürecinde deneyimlediği en önemli oluşumları temsil eden bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. İnsan, varlık olarak algısal yetilerini kontrol edemediği yaşlardan erginlik dönemlerine kadar uzanan süreç içerisinde oyun oynamakta ve bu olguyu etkin bir biçimde yaşamı boyunca deneyimlemektedir. Belirli kurallar çerçevesinde tekrara dayalı olarak gerçekleşen oyun, insan tarafından

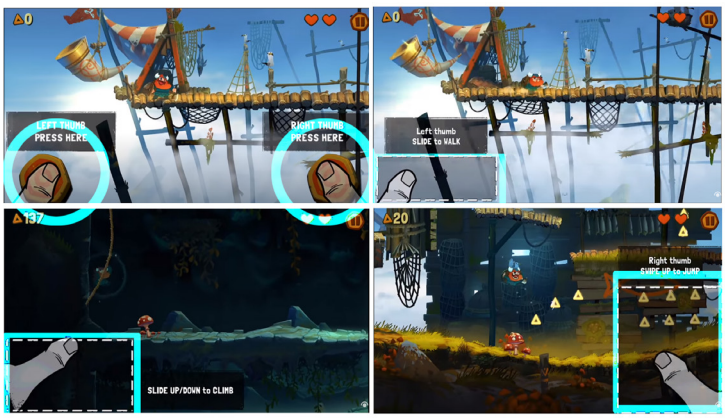
kazanılması gereken yetilerin ya da öğrenilmesi gereken kavramların aktarılması sürecinde önemli bir olgu olarak hem geleneksel boyutta hem de sayısal uzamda yer almaktadır. "*Kimileri oyunun kökeninin ve temelinin, yaşam enerjisi fazlalığından kurtulmanın bir biçimi olarak tanımlamakta, kimileri ise canlı varlığın oyun oynarken doğuştan gelen bir taklit eğiliminin hükmü altında olduğunu veya hayatın ondan talep edeceği ciddi faaliyetlere hazırlık yaptığını* "vurgulamaktadır (Huizinga, 2015, s.17). İnsan, küçük yaşlarından itibaren gerçek hayata dair beceri gerektiren süreçleri ya da yapıları oyun ortamında deneyimleyerek öğrenme sürecini gerçekleştirmekte, ileriki dönem mesleki ya da sosyal yaşamında karşılaşabileceği ciddi durumlara karşı hazırlık yapabilmektedir.

Geleneksel ya da sayısal ortamda tasarlanmış olmasına bakılmaksızın kuralları ve amacı olan her bir oyun, oyunu deneyimleyen kişilere çeşitli kapsamlarda bilgilendirici yapılar sunmaktadır. Günümüzde yazılım ve donanımda gerçekleşen teknolojik gelişim, oyun oynama platformlarının genişlemesine ve oyun içeriklerinin farklı disiplinler temelinde üretilmesine de olanak tanımaktadır. Eğlence sektörünün dışında; eğitim, sağlık ve askeriye gibi alanlar için sayısal ortamda geliştirilen oyun mekanikleri, bireylere farklı kapsamda çeşitli kazanımlar elde etmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Birey, sayısal ortam içerisinde deneyimlediği oyun süresince başarısız veya mağlup olma gibi olumsuz duygu durumlarından çekinmemekte, oyuna kaldığı noktadan devam etmekte ya da baştan tekrar denemektedir. Bu kapsamda tekrara dayalı farklı bir öğrenme süreci de gerçekleşmektedir. Her ne amaç dâhilinde üretilmiş olursa olsun, her oyun eğitsel bir aktarım sunmaktadır. Bu durum, oyunun oyun içi mekaniklerine yönelik bir bilgi aktarımı olabilirken, oyunun senaryosu kapsamında da gerçekleşebilmektedir. Oyuncu, ona sunulan oyunu deneyimlerken problem çözme ya da stratejik düşünme gibi yetilerini geliştirebilmekte, oyun kapsamında yeni bilgiler edinebilmektedir. Oyuncu, bu mekanikleri ya da senaryo eşliğinde ona sunulan oyun yapılarını, çoğunlukla video tabanlı olarak oyun içerisine konumlandırılan hareketli görüntüler eşliğinde de gerçekleştirebilmektedir.

Oyunların İçerik Anlatımlarının Bireye Aktarımı

Sayısal ortamda tasarlanan her bir oyunun hedef kitle, tür ve teknik açıdan farklı mekanikleri ve dünyaları mevcuttur. Bu dünyaların oyuncuya aktarımı; oyuncunun oyun içerisinde kalma süresine, oyuna kapılmasına ve oyun kapsamında hedeflenen neşe ya da korku gibi duygu durumlarının oyuncuda gerçekleşebilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Oluşturulan dünyanın ya da bu dünya kapsamında oyun içerisinde oyuncuya sunulan senaryonun aktarımı, etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleşmektedir.

Genellikle oyunun ilk bölümü olarak tanımlanan *alıştırma bölümü* (tutorial), oyunun oynanış özelliklerinin bireye aktarımı aşamasında etkileşimli bir biçimde kullanılmaktadır. Bu bölüm, bilgisayarın klavyesinde yer alan tuşların, oyun konsollarının kontrol ekipmanlarında var olan butonların ya da mobil cihazlar ile sunulan oyunlarda ekrana basma ve kaydırma hareketlerinin oyun ekranında oyuncuya simgeler eşliğinde sunumu ile gerçekleşmektedir. Oyuncu, ona sunulan simgeleri belirli bir sıra ile uygulamakta ve bu sıralamayı tekrarlayarak karaktere ait hareket yapılarını öğrenmektedir. Bu bölüm, karakter temelli bir oyun tasarımında, karakterin; yürüme, koşma ve zıplama gibi temel hareketlerinin ya da karaktere ait özel bir hareketin oyuncuya öğretilmesi aşamasında kullanılmaktadır.



Görsel 1. *Oddmar platform oyununun alıştırma bölümü içerisinde oyuncuya sunulan grafiklere ait ekran görüntüleri,* (*Mobge,2018*).

Oyun dünyasına ait mekaniklerin ve oyunun nasıl oynanması gerektiği bilgisinin oyuncuya aktarımı aşamasında birçok oyun türü içerisinde aktif bir biçimde kullanılan alıştırma bölümü, oyuncuya sonraki bölümlerde gerekli olan becerilerin aktarımında kullanılmaktadır. Oyuncu bu bölümü deneyimlemeden bir sonraki bölümde genel anlamda başarılı olamamaktadır. Oyunun senaryosunun ve oyun mekaniklerinin oyuncuya aktarımı aşamasında kullanılan oyun sinematikleri de oyun tasarımlarına ait bir başka öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktadır.

Oyuncunun bölüm sonunda bir anlamda dinlenmesine olanak tanıyan ara sahneler ya da başka bir ismi ile oyun sinematikleri, "*oyunu kesintiye uğratmayan ve oyuncuya önemli görsel bilgiler sunan bir gözetim veya planlama aracı olarak*" tanımlanmaktadır (Klevjer, 2002, s.195). Oyunun oynanış özelliklerinin ve senaryosunun oyuncuya aktarımı aşamasında ikinci bir yöntem olarak kullanılan oyun sinematikleri, oyunun genel olarak giriş ve çıkış bölümlerinde yer almakta, çoğunlukla senaryo temelli oyun ortamlarında ara sahnelerde de (cutscene) kullanılmaktadır. Genel anlamda hareketli görüntülerin parçalı olarak sunumu eşliğinde kullanılan bu videolar, teknik anlamda çeşitlenmektedir. Bu çeşitlilik; gerçek çekim ile elde edilen oyun sinematikleri (live-action cutscenes), hareket tasarımı bir animatör ekip tarafından hazırlanmış oyun sinematikleri (pre-rendered cutscenes), gerçek zamanlı oyun sinematikleri (real time cutscenes), karma medya oyun sinematikleri (mixed media cutscenes) ve etkileşimli oyun sinematikleri (interactive cutscenes) başlıkları altında sergilenmektedir.

Oyun sinematikleri çekim, üretim ve gösterim süreçlerinde sahip olduğu çeşitliliği, görselleştirme süreçlerinde göstermektedir. İki ya da üç boyutlu olarak tasarlanan oyunların ara sahne görüntüleri animasyon üretim süreçlerinde var olan teknik çeşitlilik ile koşut gerçekleştirilebilmektedir. Bu teknikler bilgisayar tabanlı ya da geleneksel ortamlarda hazırlanmış iki ve üç boyutlu hareket tasarımlarının dışında; tipografi, kil, kum, flip kitap ve stop-motion (kukla hareketlendirme) animasyonu olarak çeşitlenebilmektedir. Örneğin, Görsel 2'de Mortal Kombat (1992), Elder Scrolls Online (2014) ve Armikrog (2015) oyunlarına ait ekran görüntüleri yer almaktadır. Mortal Kombat oyunu içerisinde yer alan her bir karakter pikselasyon (pixelation) olarak tanımlanan gerçek objelerin ya da figürlerin fotoğraflanarak kayda alınması ve alınan kayıtların sıralı bir biçimde kurgulanması ile elde edilen hareketlendirme tekniği ile hazırlanmıştır. Elde edilen fotoğrafların doku, renk ve biçimlerinde oyun dünyası temelinde değişiklikler uygulanmıştır. Elder Scrolls Online (2014) oyununun hem oyun sinematikleri hem de oyun içi görüntüleri üç boyutlu sayısal uzay içerisinde hazırlanmıştır. Teknolojinin gelişimi ile çeşitli üretim seçeneklerine ve araçlarına sahip bu uzam, hazırlanan görüntülerin sunumunda gerçekçilik ve inandırıcılık temelinde oyunculara estetik değeri üstün, kaliteli ve yüksek çözünürlüklü görüntüler sunmaktadır. Aynı görselde yer alan bir diğer oyun olan Armikrog ise stop motion olarak tanımlanan hareketlendirme tekniği ile hazırlanmıştır. Bu teknik, çamur ya da tekstil malzemeleri ile hazırlanan figürlerin içyapısında bulunan iskelet sistemi aracılığı hedeflenen hareket tasarımı temelinde fotoğraflanması ve fotoğrafların sıralı bir biçimde bilgisayar ortamında kurgulanması ile gerçekleştirilmektedir. Oyuncu seyrine sunulan bu üç oyun, hem teknik hem de uzamsal yaklaşım olarak çeşitlilik göstermektedir.



Görsel 2. *Mortal Kombat (1992), The Elder Scrolls Online (2014) ve Armikrog (2015) oyunlarına ait ekran görüntüleri.*

Oyun sinematikleri her ne teknik ya da boyut kapsamında hazırlanmış olursa olsun, temel hedefleri oyuncuya oyun senaryosu veya mekanikleri gibi yapılar kapsamında bir bilgi aktarımı gerçekleştirmektir. Bu bilgi aktarımı, oyuncunun oyunu öğrenmesine, oyuna kapılmasına ve bu kapsamda oyunu beğenmesine etki etmektedir. Bu durum, oyunun sahip olduğu başarı ölçütleri arasında yer almaktadır. Oyun tasarımcıları ya da animatör bir ekip tarafından hazırlanan video tabanlı bu görüntüler, oyun senaryosunun ve mekaniklerinin öğretilmesi amacıyla geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim alanında geliştirilen çoklu ortam materyallerinin üretim süreçlerinde kullanılan *Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı*, oyun içi sinematiklerin hazırlık ve oyuncuya sunumu süreçlerinde hedeflenen eğitsel içeriğin doğru bir biçimde oyuncu tarafından edinilmesine önemli katkılar sağlamaktadır.

Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı

Çoklu ortam kavramını bilgisayar ve bilgisayar tabanlı teknolojilerin gelişimi ile hayatımızın her anında deneyimlemekteyiz. Eğitim ve eğlence gibi insan yaşamının temelinde var olan ve hayatının sonuna kadar deneyimlediği alanlar, çoklu ortam materyallerinin aktif bir biçimde kullanıldığı disiplinler arasında yer almaktadır. Çoklu ortam, bir konuya ilişkin bilgi sunmak amacıyla; metin, grafik, animasyon, resim, video ve ses ortamlarının kullanımından oluşmaktadır (Najjar, 1996, s.1). Bu kullanım, ekran ve ses çıktısı verebilen her türlü dijital cihaz aracılığı ile gerçekleşebilmektedir. Günümüzde, ekran ve ses çıktısını yüksek çözünürlükte anlık verebilen sabit ve taşınabilir cihazlar, çoklu ortam materyallerinin sunumunda yoğunlukta olarak kullanılmaktadır.

Çoklu ortam kavramları, insanın öğrenme sürecine önemli katkılar sağlayan ve potansiyel olarak güçlü bir öğrenme teknolojisini temsil eden yapılar sunmaktadır (Mayer, 2009, s.10). Odak noktası, insanın bir kavramı algılaması ya da öğrenmesi sürecinde ona bilişsel süreçlerinde yardımcı olmaktır (Mayer, 2009, s. 13). Özellikle, bireysel öğrenme süreçlerinde ön plana çıkan çoklu ortam materyalleri, hareketli görüntü ve ses çıktıları ile bir eğitmen rolü üstlenebilmektedir. Çoklu ortam materyalinin eğitmen rolü üstlenebilecek düzeyde olumlu ve anlamlı geliştirilebilmesi için temel alınan kuramsal bir yapı mevcuttur. Bu kuram, öğrenme sürecinin bireysel ve geliştirilen materyal temelinde olduğunu vurgulamaktadır. Çoklu ortam kavramı kapsamında sunulan bilişsel yük teorisinin temel ilkesi, her bir öğrencinin öğrenme eylemi sırasında bilişsel kapasiteden yararlanan üç tür bilişsel süreç ile meşgul olduğunu vurgulamaktadır (Mayer, 2009, s. 79). Bu bilişsel süreçler; içsel bilişsel yük, dışsal bilişsel yük ve etkili bilişsel yük olmak üzere üç aşama üzerinden gerçekleşmektedir. Mayer'den aktaran Yünkül, üç başlık altında sunulan bilişsel yük kuramına dair ilkeleri aşağıdaki gibi tabloya dönüştürmüştür (Yünkül, 2019, s. 729).

Tablo1.

Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri.

İçsel Yükü Azaltan İlkeler	Konu Dışı Yükü Azaltan İlkeler	Etkili Yükü Geliştirme İlkeleri
• Bölümlere Ayırma İlkesi • Ön-Eğitim • Biçim	• Tutarlılık • Dikkat Çekme • Gereksizlik • Konumsal Yakınlık • Zamansal Yakınlık	• Çoklu ortam • Kişiselleştirme • Ses • Resim

Çoklu ortam yapıları video tabanlı hareketli ya da statik görüntülerin ses eşliğinde sunumu ile olabilirken, oyun gibi etkileşimli materyaller üzerinden de gerçekleşebilmektedir. Günümüzde oyun sektörünün hem teknik ve üretim hem de sosyal ve ekonomik açıdan sürekli ve katlanarak gelişimi, onun eğlence sektörü dışında da kullanımına katkı sağlamıştır. Her türlü bilgisayar tabanlı sanal ortamlarda deneyimlenebilen oyun tasarımları, kendi içerisinde bulunan senaryo ve oyun mekaniklerinin bireye aktarımını gerçekleştirmek adına eğitsel bir tavır sergilemektedir. Oyun sinematikleri de bu eğitsel aktarımın sunulduğu önemli oyun yapıları arasında ön plana çıkmaktadır. Eğitsel yapıların oyuncuya aktarımı sürecinde çoklu ortam tasarım ilkelerinin işe koşulması, bu aktarımın anlamlı ve olumlu olmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma tarama yöntemine dayalı olarak gerçekleşmiştir. "*Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarını içerir. Araştırmaya konu olan bu olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır* (Karasar, 1998, s.80). Alanyazın taraması sonucu ulaşılan bilgiler kapsamında Oddmar platform tabanlı macera oyununun oyun içi sinematikleri Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı bağlamında incelenmiştir.

Oddmar Platform Oyununun Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı Bağlamında İncelenmesi

Oddmar platform tabanlı macera oyunu IOS tabanlı Apple marka ürünlerde çalışmak üzere 19 Nisan 2018 tarihinde "*Apple Store*" pazarında yerini almıştır. Birbirinden farklı konuları ve senaryoları olan dört bölümden oluşan oyunun her bir bölümünde beşer adet seviye bulunmaktadır. Her bir bölümün sonunda oyun terminolojisinde *boss* olarak tanımlanan güçlü bir düşman karakter yer almaktadır. Dört seviyeden oluşan *boss* seviyeleri ile bilirlikte oyunun toplam seviye sayısı 24 adettir. Bu seviyeler içerisinde rüya teması ile işlenen ek seviyeler de yer almaktadır. Oyunun Midgard dünyasında altı, Alfheim dünyasında beş, Jotunheim dünyasında beş, Helheim dünyasında üç ve içerisinde oyun sonu kredilerin yer aldığı bir adet olmak üzere toplam 20 adet sinematik yer almaktadır. Her bir sinematik çoklu ortam kuramı kapsamında tanımlı olan ilkeler ile genel anlamda koşut söylemler taşımaktadır.



Görsel 3. *Oddmar platform tabanlı macera oyunu (2018).*

Platform tabanlı Oddmar dijital oyununun hedef kitlesi yetişkin bireylerdir. Hedef kitle bağlamında oyunun ana teması platform macera oyun kategorisi içerisinde yer almaktadır. Oddmar dijital oyun uygulamasının en temel amacı, senaryo bağlamında oyuncuya eğlenceli vakit geçirmesini ve oyuncunun tüm zorlukların üstesinden gelerek oyunu bitirmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda oyun tasarımı ve senaryosu ile ilintili tüm eğitsel aktarımların doğru bir biçimde gerçekleşmesi gerekmektedir. Oddmar dijital oyun geliştiricilerinin oyun sinematiklerini geliştirme sürecinde tercih ettikleri iki boyutlu kısıtlı hareketlendirme tekniği, hem uzam anlamında hem de eğitsel içeriğin oyuncuya aktarımı sürecinde anlamlı sonuçlar sunmaktadır. Oyuna ait önemli hatların, oyun için zorluk ve becerilerin oyuncuya aktarıldığı sahnelerin tümünü içeren oyun sinematikleri, iki boyutlu kısıtlı animasyon tekniği ile hazırlanmıştır. Oddmar platform macera oyununun geliştiricileri, oyun içerisinde sunulan sinematiklerin Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı kapsamında hazırlanmadığını vurgulamalarına rağmen sinematiklerin içerisinde yer alan sahnelerin hazırlanış yöntemleri genel olarak çoklu ortam ilkeleri ile paralellik göstermektedir. Senaryo odaklı sunulan sinematiklerin eğitsel içerik aktarım sürecinde çoklu ortam ilkeleri ile gösterdiği koşut durum, oyuncunun konuya olan ilgisini artırmakta, böylelikle etkin bir

öğrenim süreci geçirmesini sağlamaktadır. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı kapsamında önerilen ilkeler dâhilinde Oddmar platform tabanlı macera oyununun, oyun içi sinematiklerinin eğitsel sunuş bölümleri, aşağıdaki gibidir;

Oddmar platform oyununun aktif sunuş çıktıları olan ekran ve hoparlör ile birlikte; metin, ses, hareketli ve statik görüntüler eşliğinde sunumu gerçekleştirilmektedir. İçsel Bilişsel Yükü Kontrol Etme İlkeleri'nden parçalara bölme ilkesi oyuncunun geçtiği bölümler sonrası envanterinde topladığı oyun içi sinematiklerin tek seferde verilmesinden ziyade oyuncunun 20 parçaya ayrılmış şekilde edinmesi ile gerçekleştirilmiştir. Oyunu, hem deneyimleyen hem de oyunu bir anlamda oluşturulan senaryo üzerinden öğrenen birey, oyun ortamı gereği düşman karakterleri alt ederken bölümleri geçmekte ve oyun içi sinematikleri edinmektedir. Oyuncunun bu sinematikleri edinmesi ve bir anlamda izleyerek özümsemesi ve öğrenmesi, sonraki bölümlerde oyun senaryosu bağlamında edinmesi gereken kazanımlara ulaşması ve karşısına çıkacak düşman karakterleri alt edebilmesi açısından önemlidir.



Görsel 4. *Oddmar platform tabanlı macera oyunu içerisinde sunulan oyun sinematiklerine ait ekran görüntüleri (2018).*

Oddmar oyununun geliştiricileri, sinematikler içerisinde aktarımı yapılan anlatım ile ilgili olmayan ancak sahne tasarımında olması gereken ögeleri sabit olarak bırakmış, konu aktarımı ile ilgili olan karakter ya da sahne tasarım ögelerinin hareket tasarımlarını da animasyon üretim teknikleri içerisinde yer alan kısıtlı animasyon (limited animation) tekniği ile hazırlamıştır. Bu teknik, hareket yoğunluğundan kaçınarak hazırlanmakta ve odak noktasında eylemin oyuncuya sadece hissettirilmesi için kullanılmaktadır. Karmaşık animasyon üretimlerinden kaçınılarak hazırlanan bu teknik ile oyuncu, sözel ve metin tabanlı olarak aktarımı yapılan içeriğe daha fazla odaklanmaktadır. Oyuncu, konu anlatımına katkısı olmayan ve bu bağlamda hareket dizilimleri tasarlanmayan ögelere bilişsel bir çaba harcamamakta ve bu bağlamda öğrenme daha iyi gerçekleşmektedir. Bu tasarım süreci Dışsal Bilişsel Yükün Azaltılması İlkelerinden Gereksizlik İlkesi ile tanımlanabilmektedir.



Görsel 5. *Oddmar platform tabanlı macera oyununun Newfound Powers isimli ara sahnesine ait ekran görüntüleri (2018).*

Geliştirilen Oddmar oyun tasarımının oyun içi sinematiklerinde ele alınan eğitsel içerik, yazılı bir biçimde oyuncuya sunulurken sesli bir biçimde de aktarılmaktadır. Bu iki kanalı birlikte işe koşan sunuş biçimi, birim zamanda işlenen bilginin daha iyi öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum biçim ilkesine hizmet etmektedir. Oddmar iki boyutlu platform oyunu içerisinde oyuncu, geçtiği bölümler kapsamında elde ettiği sinematikler ile

oyuna ait senaryoyu öğrenmekte ve bir sonraki bölümde bu edinimler ile oyun içerisinde başarılı olabilmektedir. Etkili bilişsel yükün artırılması, oyun senaryosunun öğrenilmesi sürecinde önemli yapılar sunmaktadır. Oddmar oyun içi sinematiklerin tasarımında, Etkili Bilişsel Yükün Artırılması İlkelerinden; Çoklu Ortam İlkesi, Kişiselleştirme İlkesi, Ses İlkesi ve Resim İlkesi'nin aktif bir biçimde yer aldığı görülmektedir.



Görsel 6. *Oddmar platform tabanlı macera oyununun Unexpected Friend isimli ara sahnesine ait ekran görüntüsü (2018).*

Oddmar platform oyununda oyun içi sinematikler, yalnızca sözcükler yerine hem sözcüklerin hem de resimlerin birlikte kullanımı ile tasarlanmış ve oyuculara sunulmuştur. Çoklu ortam ilkesi bağlamında, değerlendiren bu yöntem ile oyuncunun oyun içerisinde ona sunulan temel görevleri ve oyun senaryosunu daha iyi edinmesine katkı sağlamaktadır. Oyunun ana temel senaryosu bağlamında hikâyeleştirilmiş metin tabanlı anlatım, monolog ses eşliğinde sözel olarak gerçekleştirilmiştir. Sözel olarak gerçekleştirilen bu aktarım sürecinde resmi bir dil yerine destansı bir anlatım tercih edilmiş ve gündelik konuşmada kullanılan tonlamalar ile vurgulamalar yapılmıştır. Bu aktarım Etkili Bilişsel Yükün Artırılması İlkelerinden Kişiselleştirme İlkesi kapsamında ele alınabilmektedir. Oyun içi sinematiklerde yer alan sözel aktarım, makine yerine insan sesi eşliğinde gerçekleştiği için Etkili Bilişsel Yükün Artırılması İlkelerinden Ses İlkesi kapsamında değerlendirilebilmektedir. Bu sözel aktarımı gerçekleştiren kişinin görüntüsünün ekranın herhangi bir köşesinde yer almaması, Etkili Bilişsel Yükün Artırılması İlkelerinden Resim İlkesi kapsamında ele alınabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Oyun tasarımlarının kendi bünyelerinde sahip oldukları eğitsel içeriklerin aktarımı, tasarlanan oyunların oynanış özelliklerinden oyuncunun o oyunda göstermiş olduğu başarıya, oyuncunun oyun tasarımı kapsamında hedeflenen duygu durumunu hissetmesinden oyun sonunda yaşayacağı haz duygusuna kadar birçok yapıyı etkileyebilmektedir. Senaryo ya da oynayış gibi içerik anlatımlarının eğitsel sunumu bu bağlamda büyük önem arz etmektedir. Oyun içi sinematiklerin oyuncuya aktarımı sürecinde uygulanan animasyon teknikleri ve türleri uzamsal ve teknik olarak her ne kadar çeşitlilik gösterse de ana hedef eğitsel aktarım olduğu için bu kapsamda sunulması gerekmektedir. Hareketli grafik türünde üretilen oyun sinematikleri bu bağlamda ön plana çıkmaktadır. Oyun sinematikleri, oyuncunun aktarılan içeriğe geniş ölçekte odaklanması ve sonraki bölümlerde elde etmesi gereken kazanımları algılayıp hedef alması açısından önemli özellikler sunmaktadır. İki boyutlu hareketli grafik tekniği ile gerçekleştirilen oyun sinematikleri her ne kadar Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı kapsamında hazırlanmasa da bu kuramsal yapı ile benzerlikler göstermektedir. Oddmar oyun tasarımı kapsamında hazırlanan oyun içi sinematikleri de Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı kapsamında sunulan ilkeler ile benzerlikler göstermektedir. Her ne kadar salt eğlence hedefi ile tasarlansa da her oyun kendi içerisinde eğitsel bir yöne sahiptir. Bu eğitsel içeriklerin oyuncuya aktarımı aşamasında da bilişsel süreçler

gözetilmeli ve bu bağlamda oyun içi sinematikler tasarlanmalıdır. Çoklu Ortamla Öğrenmenin Bilişsel Kuramı, oyun geliştiricilerine oyunlarında temel aldıkları senaryoların ve oyun mekaniklerinin oyunculara aktarımı aşamasında onların bilişsel süreçlerini temel alan olumlu ve anlamlı ilkeler sunmaktadır.

Kaynakça

Huizinga, J. (2015). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston: Beacon Press.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Klevjer, R. (2002). In defense of cutscenes. Mäyrä (Ed.), Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference (191-202). Finland: Tampere University Press.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (second edition). New York: Cambridge University Press.

Najjar, L. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 5* (2), 129–150.

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review, 10* (3), 251–296.

Yünkül, E. (2019). Çoklu ortam öğrenme materyalinin akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Kastamonu Education Journal, 27* (2), 727-736.